



جامعة الجزائر

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التوافق النفسي و الإجتماعي للتلميذ المبتكر

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إشراف

الدكتور: أحمد دوقة

إعداد

جمعون نفيسة

السنة الدراسية

2001-2000



الإهداء

إلى والدي رحمة الله

في سنة





كلمة الشكر

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الدكتور * أحمد دوقه * على كل
المساعدات و النصائح التي قدمها لي خلال فترة الدراسة كما أشكر كل
أساتذتي بمعهد علم النفس و علوم التربية.
و أشكر من أتعبتهم كثيرا في كتابة هذا البحث .

إلى كل هؤلاء ألف شكر



- محتويات البحث -

i.....	- الإهداء
ii.....	- كلمة الشكر
vii.....	- قائمة الأشكال
VIII.....	- قائمة الجداول
1.....	- مقدمة

الفصل الأول

1- تعريف وصياغة المشكل

- تمهيد

4.....	1.1- الخلفية النظرية للمشكل
7.....	1.2- مشكل البحث
7.....	1.3- فرضيات البحث
8.....	1.4- أهداف البحث
8.....	1.5- أهمية البحث
9.....	1.6- تحديد المفاهيم

الفصل الثاني 2- أدبيات الموضوع

القسم الأول

2.1- التوافق النفسي و الإجتماعي

- مدخل

13.....	1.1.2- مفهوم التوافق
17.....	2.1.2- الفرق بين " التوافق " و " التكيف "
18.....	3.1.2- عناصر التوافق

18.....	4.1.2 - أبعاد التوافق
24.....	5.1.2 - النظريات التي فسرت التوافق
31.....	6.1.2 - أساليب التوافق
35.....	7.1.2 - أشكال التوافق
36.....	8.1.2 - العوامل النفسية التي تساعد على التوافق الحسن
39.....	9.1.2 - العوامل المؤثرة في الشخصية غير المتوافقة
41.....	10.1.2 - مجالات التوافق
41.....	11.1.2 - الأسرة و التوافق النفسي
42.....	12.1.2 - الأسرة و التوافق الإجتماعي
43.....	13.1.2 - المدرسة و الصحة النفسية
42.....	14.1.2 - علاقة التوافق ببعض المتغيرات

القسم الثاني 2.2 - القدرة الإبتكارية و تنميتها بالمدرسة

- مدخل

49.....	1.2.2 - مفهوم الإبتكار / الإبداع
55.....	2.2.2 - العلاقة بين الإبتكار و الذكاء
57.....	3.2.2 - أسباب الخلط بين الإبتكار و الذكاء
58.....	4.2.2 - علاقة الإبتكار بالتحصيل الدراسي
59.....	5.2.2 - النظريات المفسرة للإبداع / الإبتكار
61.....	6.2.2 - المميزات الشخصية للمبتكرين
63.....	7.2.2 - المراهق المبتكر و المراهق الذكي
65.....	8.2.2 - العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية القدرة على التفكير الإبتكاري
74.....	9.2.2 - كيفية تنمية القدرة على التفكير بالمدرسة
80.....	10.2.2 - الإبتكار و علاقته ببعض المتغيرات

القسم الثالث 2.3- التعليم الثانوي و رعاية المتفوقين

- مدخل

- 1.3.2- التعليم الثانوي.....84
- 2.3.2- أهمية التعليم الثانوي.....85
- 3.3.2- أهداف التعليم الثانوي.....86
- 4.3.2- وظيفة المدرسة الثانوية.....87
- 5.3.2- أنماط التعليم الثانوي.....87
- 6.3.2- مشكلات التعليم الثانوي.....88
- 7.3.2- ما المطلوب من المدرسة الثانوية؟.....88
- 8.3.2- واقع التعليم الثانوي في الجزائر.....90
- 9.3.2- تجارب عالمية في رعاية الموهوبين.....94
- 10.3.2- تجارب عربية في مجال رعاية الموهوبين.....100

الفصل الثالث 3- منهجية البحث

- مدخل

- 1.3- نهج الدراسة.....108
- 2.3- كيفية إختيار العينة.....108
- 3.3- أدوات اث.....108
- 4.3- كيفية جمع البيانات.....115
- 5.3- كيفية التنقيط.....116
- 6.3- تحليل البيانات.....116

الفصل الرابع -4 عرض وتحليل النتائج

- مدخل

118.....-1.4 عرض النتائج ومناقشتها

122-1.5 تحليل النتائج

الفصل الخامس -5 الإستنتاج العام

و التوصيات و الإقتراحات.

132.....-1.5 الإستنتاج العام

133.....-2.5 التوصيات و الإقتراحات

137.....-3.5 الخلاصة

138.....-4.5 المراجع

-5.5 الملاحق

- الملحق رقم (1) اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري

- الملحق رقم (2) اختبار التوافق النفسي الإجتماعي

قائمة الأشكال:

- شكل رقم " 01 " مفهوم التوافق..... 17
- شكل رقم " 02 " نظريات التوافق..... 31
- شكل رقم " 03 " متصل التوافق..... 35
- شكل رقم " 04 " العوامل المكونة للقدرة الابتكارية..... 55

قائمة الجداول:

- جدول رقم (1) ترتيب الصفات المميزة حسب تفضيلات التلاميذ.....64
- جدول رقم (2) العمليات العقلية الهامة بالنسبة للأساتذة.....66
- جدول رقم (3) توزيع العينة حسب الجنس.....118
- جدول رقم (4) توزيع العينة حسب السن.....118
- جدول رقم (5) توزيع العينة حسب المؤسسات التعليمية.....119
- جدول رقم (6) توزيع العينة حسب مستوى التوافق النفسي الإجتماعي.....119
- جدول رقم (7) التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب منخفضي و مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري حسب الوسيط 274.....120
- جدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة حسب مستوى التوافق النفسي و الإجتماعي باختلاف درجات القدرة على التفكير الإبتكاري المرتفعة و المنخفضة و باختلاف الجنس.....121
- جدول رقم (9) جدول يخص المتوسط و الإنحراف المعياري لدرجات التحصيل الدراسي للعينة حسب مرتفعي و منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.....122
- جدول رقم (10) نسبة المتوافقين نفسيا واجتماعيا من مرتفعي و منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.....122
- جدول رقم (11) الفروق بين الجنسين فيما يخص التوافق الكلي.....126
- جدول رقم (12) العلاقة الارتباطية بين التوافق و عوامل الإبتكار.....129

مقدمة:

ييدي العالم حاليا إهتماما متزايدا بالقدرات الإبتكارية والإبداعية. ويبدو هذا الإهتمام من خلال الدراسات العديدة التي تناولت موضوع الإبتكار من كل النواحي. ومن خلال تعدد النظريات والإتجاهات، والتفسيرات لفهم الإبتكار كعملية، وفهم الشخصية المبتكرة والمبدعة بوجه أخص. فالإبتكار يقول (BARRON) "هو مفتاح النجاح والفشل في مطلب الإنسان للمعرفة. وفي رحلته خارج نطاق اليقين والرؤية، وفي بحثه عن المجهول".

(ممنوح الكنانى، 1990:35).

وعلى هذا الأساس فإن التربية الحديثة أمام تحد كبير من حيث أنها مطالبة بتبني إستراتيجيات تربوية وتعليمية لنشر ثقافة الإبتكار والإبداع. وتشجيع الأفراد الذين يمتلكون قدرات إبتكارية ورعايتهم حتى تمكنهم من إستثمار مواهبهم وخصائصهم الشخصية لتحقيق أقصى نمو ممكن لقدراتهم، وشخصيتهم على حد سواء. والمسؤول على رفع هذا التحدي هي المدرسة باعتبارها تمثل ثقافة جزئية للمجتمع. إذ أنها تمثل ثقافة مؤثرة على الطفل في المرحلة العمرية التي ينمو فيها معرفيا، وجدانيا ومهاريا، كما أن المدرسة تمثل جانبا مهما من جوانب التربية في حياته، بل وربما هي كل التربية النظامية التي تؤثر فيه. وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الإبتكار والتأثير إيجابيا أو سلبا. في القدرات الإبتكارية هو دور أساس وجوهري. (حسن شحاته، 1995: 237) وبناء على ذلك لابد من إستقصاء الظروف والمتغيرات التي لها صلة بنمو الإبتكار كقدرة والتلميذ المبتكر لتحديد حاجاته الأساسية التي لابد للمدرسة أن تحترمها عن طريق إشباعها لتساعد ذو القدرة الإبتكارية على فهم دوائهم وعلى تحقيق أقصى نمو في شخصيتهم وقدرتهم على السواء.

فالنمو النفسي والإجتماعي للتلميذ يرتبط كثيرا بتأثيرات البيئة المدرسية. لأن هذه الأخيرة من شأنها تجنب التلميذ العديد من مواقف الإحباط، والفشل والتوتر النفسي الزائد الذي من شأنه أن يكون مهلكا لكل إبتكار من جهة ومعطلا للنمو السليم للشخصية.

ومن هذا المنطلق تتناول الدراسة الحالية موضوع التوافق النفسي والإجتماعي للتلميذ ذو القدرة الإبتكارية. دراسة مقارنة بين التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية العالية والمنخفضة من حيث مستويات توافقهم النفسي والإجتماعي.

وقد تم تقسيم البحث إلى خمسة فصول:

تضمن الفصل الأول: تعريف وصياغة مشكل البحث مع تحديد أهداف، وأهمية الدراسة ككل وتحديد مفاهيم

الدراسة نظريا وإجرائيا.

في حين الفصل الثاني: وهو أدبيات الموضوع فقد قسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: تضمن تناول عملية التوافق من الناحية النظرية، أساليب التوافق، النظريات التي فسرت عملية

التوافق. وعلاقة التوافق ببعض المتغيرات.

أما القسم الثاني فقد خصص للعملية الابتكارية حيث تم إحاطتها من عدة جوانب ابتداء من المفاهيم المختلفة للإبتكار، فالفرق بين الإبتكار والذكاء، النظريات التي فسرت العملية الابتكارية، والعملية الابتكارية بالمدرسة.

بينما خصص القسم الثالث للتعليم الثانوي بالجزائر وتربية المتفوقين والموهوبين. حيث تضمن القسم نماذج لتربية ورعاية المتفوقين والموهوبين ببعض الدول الغربية والعربية على حد سواء. أما الجزء الثاني للدراسة والمتعلق بالجزء الميداني فقد شمل الفصول التالية:

الفصل الثالث: وهو الفصل المنهجي إذ تم تحديد منهجية الدراسة، وعينيتها، الإختبارات المستعملة، وكيفية تحليل البيانات. وكذلك الأدوات الإحصائية المناسبة لفحص فرضيات الدراسة.

في حين **الفصل الرابع** تناول عرض ومناقشة نتائج الدراسة وفي الأخير تناول الفصل الخامس الإنتاج العام، خلاصة الدراسة والتوصيات.

وتهدف هذه الدراسة على العموم التأكيد على أن هناك طاقات إبتكارية كامنة لدى التلاميذ لأبسد من الكشف عنها، لإضهارها، صقلها، إستغلالها وتوظيفها بما يعود على التلميذ بالنفع وعلى المجتمع ككل.

والتربية تمتلك الوسائل العديدة في المدرسة وأدواتها من المعلم، المنهج الدراسي، أساليب التدريس... وغيرها من التسهيلات والأنشطة التي تجعل من تحرير الطاقات الإبتكارية لدى التلاميذ أمر ممكن. فالتربية هي الوسيلة الأساسية والضرورية لتفجير الطاقات الإبتكارية في التلميذ، بتحديث وتطوير أساليبها وتنويع وسائلها، وأدواتها المختلفة، حتى تتجه إلى إستثمار نوعي للطاقات البشرية لأفراد المجتمع.

الفصل الأول

تعريف و صياغة المشكل

تمهيد:

يتجه إهتمام العديد من الدول اليوم نحو تكريس ما أمكن من جهود لرعاية القدرات الفردية للتلاميذ داخل المدرسة. خاصة الابتكارية والإبداعية منها. فالعملية التعليمية والتربوية أصبحت تهدف وتسعى إلى الوصول لتكوين الإنسان المبدع والمبتكر القادر على مواجهة تحديات العصر، بما يفرضه من تعامل مع التقنيات الحديثة. وقد جاء هذا الإهتمام نتيجة الدراسات العديدة التي تناولت بالبحث ظاهرة الإبداع والابتكار من جهة. ومن جهة أخرى الشخصية المبتكرة في حد ذاتها من حيث خصائصها، ومميزاتها. وهذا سواء بالمدرسة - أي تناول التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية - بالبحث أو المبدعين والمبتكرين الذين أظهروا حقاً إنتاجاً إبتكارياً. وكان هذا التناول من عدة زوايا.

ومن هذا المنطلق يهتم البحث الحالي. بالتعرض لدراسة فئة من التلاميذ من ذو القدرة الإبتكارية داخل المدرسة الجزائرية لمعرفة مستوى توافقيهم النفسي والإجتماعي في محاولة لمعرفة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة لهؤلاء التلاميذ، تدعم قدراتهم وتطورها. أم أن المدرسة بحاجة لإجراء بعض التغيرات على برامجها، ومناهجها، وطريقة تعاملها مع هذه الفئة وما يتناسب وقدرتهم الإبتكارية، وعليه يتناول الفصل الأول: تحديد مشكل البحث، بناءاً على الخلفية النظرية، وضع الفرضيات، الأهداف والأهمية من الدراسة وتحديد مصطلحات البحث النظرية والإجرائية.

1.1- الخلفية النظرية للمشكل:

إن رعاية المتفوقين في المدرسة، أصبح ضرورة تفرضها ظروف الحياة الحديثة. خاصة بعد ما إتجه العالم نحو الإهتمام بالطاقات المبتكرة والمبدعة. وهو ما يظهر من خلال التغيرات التي أحدثتها هذه الدول على منظوماتها التربوية، بإعتبار أن المنظومة التربوية هي المسؤولة عن إكتشاف هذه المواهب، ورعايتها، وتنميتها وكذلك استثمارها.

وقد جاء هذا الإهتمام نتيجة الكم الهائل من الدراسات التي تناولت التلاميذ ذو القدرة الإبتكارية بالدراسة. وما أثبتته بشأن تواجد القدرة الإبتكارية لدى غالبية التلاميذ بحسب قدراتهم الفردية.

فأداء التلميذ المبتكر على العموم يتم في سياق نفسي - إجتماعي يحيط به في مراحل عمره المختلفة، ويسر ظهور الأداء الإبتكاري ويدفع إلى تنميته أو يعوق ظهوره ويعاقب عليه. وعليه تطرح قضية المحيط المدرسي وما يمكن أن يوفره من تسهيل أو إعاقة للتلميذ المبتكر. فالمدرسة كسياق نفسي وإجتماعي لها دور كبير في تشجيع القدرات والطاقات إلا أنها قد لا توفق في ذلك في غالب الأحيان. لأن مناهجها تبنى على أسس علمية تراعي ثقافة الذاكرة، لا تعترف بثقافة الإبتكار والإبداع. مهمتها في الغالب حشو المعلومات للتلاميذ. بحيث يقيم التلميذ على أسس قدرته في الحفظ والإسترجاع. (حسن شحاتة، 1995: 169).

ومن هنا تبرز مشكلة التلميذ المبتكر وقدرته على تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي داخل المدرسة. وهو ما تحاول الدراسة معرفته إعتقاداً على ما كشفت عنه نتائج دراسات سابقة في بيئات مختلفة.

يؤكد العديد من الباحثين أن المدرسة التقليدية تبجل كثيرا الأذكياء وتقدرهم. والدليل على ذلك أن مناهجها وإمتحاناتها تعد بما يتناسب وهؤلاء الأذكياء. وبالتالي هناك إهمال وإغفال لحق التلميذ ذو القدرة الإبتكارية. بل إن المدرسة بهذا الشكل قد تعيق تطوره وتفوقه وتوافقته على حد سواء.

فالمدرسة يقول (torrance, 1962) تفقد 70% من ذوي المستويات المرتفعة من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري. إذ هي إعتمدت على إختبارات ذكاء وحدها في تحديد المتفوقين. (خالد الطحان: 23).
إن الحقيقة التي لابد للمدرسة أن تكون على علم بها هي أن التلميذ المبتكر يختلف عن غيره من التلاميذ. من حيث أنه يحمل صورة عن ذاته، ويكون مفهوم عن ذاته مختلف يؤثر في تعامله مع غيره. بالشكل الذي يطرح له صعوبات التوافق الإنفعالي، الإجتماعي، و الأسري.
(السيد خير الله، 1981: 152).

ويظهر هذا واضحا في المجال المدرسي. حيث أكدت نتائج (Mac kinnon, 1962) أن التلميذ المبتكر كثير الإستفسار بالقسم، يطرح أسئلة محرجة، وغير متوقعة، تخل بالنظام داخل القسم. إذ يقترح حلول غريبة تدخله في صراع مع الأساتذة لما يسببه لهم من إحراج.

(Beaudot. A 1973 : 35)

كما أن علاقته بالزملاء ليست جيدة و هذا ما أشار إليه (torrance, 1962) من أن موقف الزملاء من التلميذ المبتكر يتمثل في الرفض، العدا، والسخرية. (Beaudot. : 1980 : 54)
ونتيجة لما يحدثه التلميذ المبتكر من مشاكل في القسم - قد تبدو مشاكل بالنسبة للأساتذة - إذن نتيجة لذلك فهو لا يدخل في إطار تفضيلات الأساتذة لتلاميذهم وهذا ما توصل إلى إثباته (Jackson et Getzels, 1962)
حيث طلبا من الأساتذة إعطاء نقطة تظهر تفضيلهم للتلميذ: الذكي، المبتكر، المتوسط. فكان التلميذ المبتكر هو الأكثر رفضا من الأساتذة بل ويعتبره الأساتذة تلميذ متمرّد، رغم حصوله على نقاط جيدة في التحصيل.
(Beaudot :1973: 34).

كما يطرح المنهج المدرسي هو الآخر صعوبات للتلميذ ذو القدرة الإبتكارية بل يمكن القول أنه جوهر الصعوبات لأن المنهج الدراسي تقوم عليه كل العملية التعليمية، فإتجاه التلميذ المبتكر نحو المنهج يتميز بالشك العميق نحو الدراسة، فهو لا يقبل كل ما يأتي به الأستاذ لمجرد أن الأستاذ هو الذي قال ذلك.
(Mac Kinnon, 1962).

(السيد خير الله، 1981: 152).

وللإشارة فإن هذه الصعوبات التي يواجهها التلميذ المبتكر. لا تستثني الجنسين. إذ تؤكد الدراسات أن التلميذة المبتكرة توجد في وضعية مدرسية أكثر خطورة. تجدها أكثر حذرا في الأعمال المدرسية، لديها نقص في الثقة بالنفس، فهي تعاني حسب نتائج دراسة (Wallache et Kogan) تعاني موجة من الصراع الغاضب مع نفسها، ومع المدرسة، فهي تشعر بعدم القيمة، وبإنخفاض القدرات، والتردد، وبعدم التأكد والميل إلى الإنقاص من قيمة عملها الأكاديمي.

(رمضان القذاقي، 1996: 91).

فالمدرسة بهذا الشكل أصبحت بيئة صراع وقلق وإحباط. بالنسبة لهؤلاء التلاميذ. فبينما ينتظر هؤلاء التلاميذ من المدرسة أن تشبع حاجاتهم وميولاتهم - فضولهم الزائد والمختلف في آن واحد. وجدوا بيئة تسخر من قدراتهم وهو ما يولد لديهم الشعور بإنقاص الذات، وحالة صراع شديد مع أنفسهم ومع البيئة المدرسية. (الطحان، 1986: 24).

وعليه يتضح من الدراسات التي تم عرضها تأكيداً على العراقيل والصعوبات التي تضعها المدرسة عن وعي أو غير وعي أمام التلميذ المبتكر. مما قد يعيق من جهة تطور قدرته وإستثمارها، ونموها. بما أن هذه الصعوبات والضغوطات التي يتعرض لها التلميذ المبتكر في غالب الأحيان تؤدي به إلى كبت موهبته وقدرته حتى يظهر توافق مع بيئته في محاولة منه لإرضاء من حوله. (حلمي المليحي، 1969: 377).

ومن جهة ثانية فإن من نتائج الصراع الشديد الذي يخلقه الجو الدراسي للتلميذ قد يفشل هذا الأخير في فرض ذاته داخل القسم يتولد عنها سلوكات غير سوية تظهر على شكل نقص في التوافق أو سوء توافقه النفسي والإجتماعي. وقد لا يحدث ذلك بحيث يستطيع التلميذ ذو القدرة الإبتكارية الحفاظ على توافقه النفسي والإجتماعي في البيئة المدرسية. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات بعض الباحثين (أحمد السيد حسن جاسر 1980، نادر فتحي محمود قاسم، 1985) التي تؤكد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري، أي أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية يتميز بمستوى عال من التوافق الشخصي والإجتماعي ويرجع ذلك إلى إرتفاع مستوى ما يتمتع به التلميذ من قدرات عقلية.

(أنور أحمد محمد الشرقاري، 1999/197).

وإرتفاع مستوى التوافق لدى التلميذ ذي القدرة الإبتكارية حسب ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات يرجع إلى الخصائص الإيجابية لشخصية التلميذ المبتكر. ومجمل هذه الخصائص هي أن التلميذ المبتكر يميل إلى الإستقلال، الإبتعاد عن كل ما هو نمطي ومألوف. يميل إلى التحرر وعدم المسايرة يتميز بالثقة بالنفس، الإكتفاء الذاتي، يتصف بالإنبساطية لديه القدرة على تحمل الغموض، يعبر عن نفسه بسهولة إجتماعي، لديه طموح مرتفع يحب النشاط الفردي ومجمل هذه الخصائص تعتبر مؤشرات الصحة النفسية حسب ما وضحته دراسات (Guilford, 1957, Mac Kinnon, 1962, Getzels et Jackson. 1962, Barron, 1962، عبد السلام عبد الغفار، 1965، عبد المنعم الكنانى، 1997).

وبناء على ذلك يمكن تمييز اتجاهات في الدراسات التي تناولت موضوعاتها التلميذ المبتكر بالدراسة في الجو المدرسي.

الاتجاه الأول: وهي الدراسات التي تؤكد أن المدرسة تعيق التوافق النفسي والإجتماعي وتم التوافق الدراسي للتلميذ ذي القدرة الإبتكارية من خلال ما تضعه من صعوبات وضغوطات تؤثر في تطور ونمو قدرة التلميذ على التفكير الإبتكاري وعلى نمو شخصيته السليم.

الإتجاه الثاني: ويتضمن الدراسات التي تؤكد على الخصائص الإيجابية لشخصية التلميذ ذي القدرة على التفكير الإبتكاري والتي تعتبر في غالبيتها مؤشرات للصحة النفسية، التوافق. أي تؤكد على العلاقة الإيجابية بين التوافق النفسي والإجتماعي و القدرة على التفكير الإبتكاري.

ونتيجة لذلك يسعى البحث الحالي للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مدى توافق التلميذ ذي القدرة على التفكير الإبتكاري نفسيا وإجتماعيا بالمدرسة؟.
- هل هناك فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي؟.
- هل هناك علاقة بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري؟

2.1- مشكل البحث:

يهتم البحث الحالي ببعدين من أبعاد الشخصية، يدخل الأول في إطار البعد المعرفي (القدرة على التفكير الإبتكاري) والثاني ضمن أبعاد الصحة النفسية (التوافق النفسي الإجتماعي) وتسعى هذه الدراسة الى البحث في التوافق النفسي والإجتماعي للتلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري في البيئة الجزائرية فإذا كانت بحوث كثيرة قد سبقت إلى دراسة هذه الأبعاد مجتمعة أو بعضها. فإن دراستها في البيئة الجزائرية تكاد تكون منعقدة. وعلى هذا الأساس جاء إهتمام هذه الدراسة بهذه الفئة من التلاميذ داخل المدرسة. ولذلك فإن مشكل البحث يتمثل في التساؤل التالي: ما مدى توافق النفسي الإجتماعي للتلميذ ذو القدرة على التفكير الإبتكاري بالمدرسة الجزائرية؟.

3.1- فرضيات البحث:

- 1- نسبة التلاميذ المتوافقين نفسيا وإجتماعيا لدى فئة التلاميذ ذو القدرة على التفكير الإبتكاري العالي أقل مقارنة بفئة التلاميذ منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.
- 2- هناك فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي.
- 3- هناك علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الإبتكاري.

4.1- أهداف البحث:

تحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

الكشف عما إذا كانت المدرسة تحتوي على تلاميذ ذوو قدرة على التفكير الإبتكاري العالي. وكذلك معرفة توافق هؤلاء التلاميذ بالمدرسة بشكلها هذا أي معرفة هل المدرسة تحقق ليهؤلاء التلاميذ إشباعا لحاجاتهم وميولاتهم العلمية والأدبية، ومعرفة العلاقة بين التوافق النفسي والإجتماعي كبعد إنفعالي وإجتماعي للشخصية والإبتكار كبعد معرفي وذلك من خلال معرفة درجة التوافق النفسي والإجتماعي لهذه الفئة من التلاميذ. والكشف أيضا عما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين من التلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي.

وكما يتجلى الهدف التطبيقي لهذه الدراسة في الإشارة إلى البيئة والمناخ المناسب لتنمية بعد التوافق النفسي والإجتماعي الذي ترتفع معه القدرة على التفكير الإبتكاري بأبعاده المختلفة و الإستفادة مما يظهر من علاقات فسي عملية التوجيه التربوي والنفسي لهذه الفئة من التلاميذ.

5.1- أهمية البحث:

إن أهمية البحث الحالي تتجلى في اعتباره يتعرض بالدراسة إلى موضوع من المواضيع الهامة و هو موضوع الإبتكار والذي إستأثر إهتمام العديد من الباحثين والدارسين في ميدان البحث التربوي والنفسي وهذا في عدد كبير من الدول. غير أن هذه الأهمية لم تأخذ حظها من البحوث الجزائية وهو ما يفسر بقلة. وموضوع الإبتكار على العموم لم يلفت إهتمام الباحثين إلا بعد وقت ليس ببعيد. فقد بين (Guilford, 1956) في كلمة له أمام جمعية علم النفس الأمريكية أنه بفحص نشرة "المجرات في علم النفس" تبين له أنه في فترة 23 عاما منذ صدور النشرة بلغ العدد الكلي لمختلف الدراسات النفسية 121 ألف عنوان منها 186 أي نسبة 0.2 % من الدراسات التي تناولت بالبحث ظاهرة الإبتكار. ويرجع السبب في إهمال دراسة الإبتكار إلى:

- 1- الإهتمام بدراسة سيروية الإبداع باعتباره ظاهرة موجودة فقط عند الباحثين والمبدعين الكبار.
 - 2- الإتجاه الخاطئ في دراسة العبقرية المبتكرة، حينما كان يعتبر الإبتكار هو التفوق في الذكاء.
- (Beaudot. A, 1980: 27).

وضمن بحث أكثر حداثة من "النشرة" ذكر عالم النفس التشيكي (Halavsa) أنه يوجد "2419" عنوانا للدراسات خاصة بالإبتكار مأخوذة من مصادر متعددة، وأن 9.5% من هذه العناوين ظهر قبل عام 1956، وظهر 18% منها الفترة (1950-1960) تم إرتفعت النسبة في الفترة (1960-1970) إلى 70%. (يوسف قطامي، 1992: 122).

ويرجع تزايد البحوث في مجال الإبتكار إلى عدة عوامل أبرزها تعقد المجتمع المعاصر. مما دفع بالدول إلى تشجيع الباحثين للدراسة في هذا الموضوع، كما أصبحت هذه الدول تطالب منظوماتها التربوية الكشف عن هذه الطاقات والقدرات النادرة من أجل إستثمارها، وتطويرها ورعايتها. وعلى هذا الأساس تحول إهتمام الباحثين إلى الدراسة في موضوع الإبتكار وظهرت أدبيات متخصصة في دراسة الإبتكار أثارت جملة من الموضوعات التي تعتبر وجوها وأبعادا للإبتكار أهمها:

عملية الإبتكار، الإنتاج الإبتكاري، الشخصية المبتكرة، الوسط الإجتماعي للإبتكار. وبناءا على ذلك فإن إهتمام الدراسة الحالية بموضوع توافق النفسي والإجتماعي لدى التلاميذ ذوو القدرة على التفكير الإبتكاري هو محاولة للفت الإنتباه إلى أهمية الإبتكار كقدرة كامنة موجودة لدى غالبية التلاميذ هي في حاجة إلى الرعاية والتكفل الخاص.

كما تعتبر مساهمة من جهة في معرفة خصائص التلميذ ذي القدرة الإبتكارية في المدرسة من خلال معرفة مستوى توافقه النفسي والإجتماعي في الوقت الذي تنعدم فيه دراسة من هذا النوع في الجزائر.

ومن جهة أخرى لفت الإنتباه إلى ضرورة رعاية وتشجيع هذه الفئة من التلاميذ لما تكتسبه من أهمية كبيرة في المنظومة التربوية وفي استثمار الطاقة البشرية. كما أن دراسة التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلميذ بالمدرسة تسمح بمعرفة المناخ الذي لا بد للمدرسة أن توفره ليتسنى لهؤلاء التلاميذ إشباع حاجاتهم حسب قدراتهم المعرفية... وبالتالي تطوير قدراتهم بحسب ميولاتهم العلمية والأدبية فالمدرسة اليوم بحاجة إلى إنتاج طاقات نوعية قادرة على مسايرة التطور التكنولوجي السريع الذي يعرفه العصر وتساهم فيه.

6.1 - تحديد المفاهيم:

- التوافق النفسي:

يعرفه "عطية محمود هنا" فيقول: التوافق هو عملية تشير إلى الأحداث النفسية، التي تعمل على استبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى مستوى معين هو المستوى المناسب لحياته في البيئة التي يعيش فيها. فالفرد يسلك مدفوعا بدافع معين نحو الهدف الذي يشبع هذا الدافع. وعندما تعترضه عقبة فإنه يقوم بأفعال أو إستجابات مختلفة حتى يجد أنه بإستجابة معينة تغلب على العقبة ووصل إلى هدفه وأشبع حاجاته ودوافعه. (صلاح/أحمد مرحات، 1986: 33).

إذن التوافق النفسي على العموم هو عملية دينامية مستمرة في مواقف الحياة. والفرد في محاولة دائمة لتحقيق التوافق، من خلال إشباع حاجاته الذاتية.

- التوافق الاجتماعي:

يجمع الكثير على أن التوافق هو تلك العملية الدينامية المستمرة التي يهدف بها الشخص أن يغير سلوكه ليحدث علاقات أكثر توافقا بينه وبين البيئة والبيئة تشمل كل المؤثرات والإمكانات والقوى المحيطة بالفرد. (عباس محمود عرض، 1986: 24).

ويعرف (منير وهيبه خازن) التوافق الاجتماعي هو توافق الفرد مع البيئة بالصورة التي تضمن له تحقيق احتياجاته ومطالبه بشكل مقبول اجتماعيا وشخصيا.

(عبد الرحمان عيسوي، 1992: 20).

- التوافق النفسي الاجتماعي:

هو قدرة الفرد على التوفيق بين رغباته ورغبات المجتمع ويمكن الإستدلال عليها من خلال مجموعة من الإستجابات التي تدل على الشعور بالأمن الشخصي والاجتماعي لما يمثل ذلك في إعتداد الفرد على نفسه وإحساسه بقيمته وشعوره بالإنتماء والتحرر وخلوه من الأعراض العصبية.

أما إحساسه بالأمن فيتمثل في معرفته المستويات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، والتحرر من الميول المضادة وعلاقات طيبة بالأسرة، والمدرسة والبيئة المحلية.

(السيد خير الله، 1981: 75)

يتم التعرف على الفرد ذو المستوى الجيد من التوافق من خلال تطبيق إختبار التوافق النفسي الإجتماعي الذي أعده للعربية "عطية حمود هنا". ويظهر ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد من القسم الأول والذي يقيس التوافق النفسي، والقسم الثاني الذي يقيس التوافق الإجتماعي. ويجمع الدرجات المتحصل عليها من القسمين يمكن معرفة التوافق العام للفرد.

- سوء التوافق:

أما سوء التوافق فينشأ عندما تكون الأهداف ليست سهلة في تحقيقها، أو عندما تحقق بطريقة لا يوافق عليها المجتمع. وكثيرا من جوانب سوء التوافق لا تحقق إشباعا بالكلية. وعلى أي حال فإن سوء التوافق يتضمن خفض غير المرضي للحاجة.

(فرج عبد القادر طه، 1980: 16).

إذن سوء التوافق يمثل حالة عجز من جانب الفرد لتحقيق حلا مناسبة لمشاكله وإرضاء موفق لحاجته ومن ثم يفشل في خفض توتراته بدرجة مرضية. ويمكن التعرف على الفرد سيئ التوافق من خلال معرفة درجاته على مقياس التوافق النفسي والإجتماعي لعطية محمود هنا.

- القدرة الإبتكارية:

يعرف (السيد خير الله، 1973) القدرة الإبتكارية بأنها القدرة على إنتاج الفرد إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة كإستجابة لمشكلة أو موقف مثير. (أحمد حامد منصور، 1986: 30).

وتتضمن العملية الإبتكارية ثلاث مكونات رئيسية:

- الطلاقة الفكرية:

أي القدرة على إستدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار الرئيسية في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير.

- المرونة التلقائية:

أي القدرة على إنتاج إستجابات مناسبة لمشكلة أو موقف مثير، إستجابات تتسم بالتنوع واللامنطقية، وبمقدار زيادة الإستجابات الفردية (الجديدة) تكون زيادة المرونة التلقائية.

- الأصالة:

هي القدرة على إنتاج إستجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتهي إليها الفرد أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

-القدرة على التداعي الحر:

هي قدرة الفرد على إنتاج إستجابات متداعية متجاوزا في ذلك الفجوة متسعه إتساعا غير عادي، وهو لفظي ومصور. يستدل عليه بإختبار التفكير الإبتكاري.

(السيد خير الله، 1981: 7، 8).

مما سبق يمكن إستخلاص أن الشخص ذو القدرة الإبتكارية، هو الذي لديه طلاقة فكرية، مرونة تلقائية للتلائم مع موقف، أو مشكلة مثيرة. وكذا أصالة في إنتاج الأفكار تجعله متميز عن غيره، وأخيرا قدرته على التداعي الحر.

يحدد ذو القدرة الإبتكارية العالية. من خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد في إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري الذي أعده السيد خير الله.

الفصل الثاني

أدبيات الموضوع

القسم الأول

2.1 - التوافق النفسي والاجتماعي

مدخل

أخذت عملية التوافق من اهتمام الباحثين والدارسين القسط الكبير، فتعددت البحوث والدراسات والتساؤلات النظرية لموضوع التوافق. (Lazarus, Rogers....)

والتوافق على العموم من المفاهيم الرئيسية في علم النفس والصحة النفسية حتى أن (MUN) قد عرف علم النفس بكامله بأنه: " العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن الحي ويدرستها". (صلاح أحمد مرحاب، 19:1989).

فالحياة سلسلة من عمليات التوافق المستمرة، بحيث يحاول الفرد قدر الإمكان تكوين استجابات، وسلوكيات متوازنة، ومتكيفة، ترض عنها الذات، وترضي الآخرين. هذه السلوكيات غالباً ما تكون موجهة لإشباع حاجات الفرد ورغباته سواء الفيزيولوجية أو النفسية وغيرها. فسلوكيات الفرد في مجملها ما هي إلا محاولات متكررة لتحقيق التوافق في البيئة بمجالاتها المختلفة سواء: الأسرية، المدرسية، أو المهنية...

ومستوى صحة الفرد النفسية يتحدد بمدى الإشباع الذي يحققه والأهداف التي يتوصل إليها من وراء ذلك. إن نجاح الفرد في تحقيق التوافق سواء النفسي أو الاجتماعي معناه حصوله على الصحة النفسية التي تؤدي إلى الاستقرار والسعادة في الحياة.

1.1.2 - مفهوم التوافق :

سوف يتناول البحث عرضاً لتعريفات التوافق كما جاءت في بعض المعاجم وعند عدد من الباحثين. (Rogers (1944)، (Ross.A,1957) وحسب (Porot, 1965) و (Wilson,1967)، (Lazarus.1969) و (Bresson,1967) وعثمان نجاتي (1970)، محمد عاطف غيث (1970) ومحمد المليجي (1973)، أحمد عزت راجح (1973)، فايز محمد علي (1984)، مصطفى فهمي (1986)، محمود عباس عوض (1988)، مصطفى خليل الشرقاوي (1985) . ومن التعريفات الحديثة: محمد السيد هابط (1990)، مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990) مجدى أحمد عبد الله (1996)، وأحمد فايق (1998)، وأخيراً تعريف عبد الجابر تيم وكاملة الفرخ شعبان (1999). وسنستعرض هذه التعاريف حسب تسلسلها التاريخي.

1.1.2.أ- تعريف التوافق حسب بعض المعاجم :

يعرف قاموس علم النفس التوافق "بأنه مجموع التعديلات التي تقوم بها العضوية لتجعل التكيف مع المحيط ملائم". (Bloch.h, Chemama Reland et all, 1994: 25)

أما قاموس علوم التربية فيحدد التوافق بأنه إمكانية التعديل الذي يقوم به الفرد في تفاعله بالبيئة لضمان حياته. (Legendre Reland, 1993; 20).

1.1.2.ب- تعريفات التوافق :

يعرف (Rogers,1944) التوافق بأنه قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها، بما في ذلك ذاته، والعمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته.

(رمضان القذافي، 1988:110).

أما (Ross.A,1957) فيرى أن التوافق أمر فردي كما هو جماعي أيضا، فالفرد يلتم نفسه للجماعة ويرفض بعض الأشياء ويعبر عن بعضها الآخر ولكنه. ومن خذل نواقه هذا وليس منفصلا عنه، فإن الفرد يتلاءم أيضا مع العالم الأوسع بخبراته الضرورية.

(خليل الشرقاوي، 1985:30).

وحسب (Porot.A,1965) فالتوافق هو مجموع ردود الأفعال التي بواسطتها يعدل الفرد بيئته وسلوكه للاستجابة المتناسقة لشروط بيئة محددة أولتجربة جديدة. (Teif.j. Delay.j, 1956; 421)

ويحدد (Wilson, 1967) أن أهم عامل من عوامل التوافق هو السلوك الظاهري للشخص، إذا كان سلوكه العام عاديا، وفي تعريف آخر له، يعتمد على نموذج بيولوجي يفترض أن جميع المخلوقات تميل إلى أن تحتفظ بحالة من الثبات الداخلي، وتسمى هذه الحالة (Homeostasis) وعلى المستوى السيكولوجي فإن هذا يسمى عملية التوافق، وهي تشير إلى السلوك العام الذي يبدأ ببداية التوتر وينتهي بالوصول إلى الهدف الذي يقلل من التوتر وفي هذه الحالة، فإن الشخص المتوافق هو الذي يعلم الطرق والسلوك المؤثر في تقليل التوتر.

(صلاح أحمد مرحاب، 1989:34).

أما (Bresson,1967) فيقول : " أن التوافق هو توافق العضوية مع المحيط والمحيط مع العضوية، وكلاهما يؤثر في الآخر وهوفي إطار التفاعل".

(Bresson.F, 1967; 128).

ويذهب (Lazarus, 1969) إلى أن التوافق هو مجموع العمليات النفسية التي تساعد الفرد للتغلب على المتطلبات والضغط المتعددة. (رمضان القذافي، 1998:109).

بينما يعرف عثمان نجاتي (1980) التوافق بأنه عملية ديناميكية مستمرة يحاول بها الإنسان عن طريق تغيير سلوكه تحقيق التوافق بينه وبين نفسه وبين البيئة التي تشمل كل من يحيط بالفرد من مؤثرات وإمكانات للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني والتكيف الاجتماعي. (عبد الرحمن عسيوي، 1992:19).

بالنسبة لمحمد عاطف غيث (1970) التوافق يعبر عن عملية يلجا إليها الكائن العضوي، أو الشخصية ليتمكن من الدخول في علاقة أتران أو انسجام مع البيئة.

(عبد الرحمان عسيوي، 1992:19).

في حين يصف المليجي (1973) التوافق بأنه الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة. (حلمي المليجي، 1973:385).

ويرى أحمد عزت راجح (1973) بأن التوافق هو محاولة الفرد إحداث نوع من التواءم والتوازن بينه وبين بيئته المادية والاجتماعية، ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها، وإيجاد حل وسط بينه وبينها (أحمد عبد الخالق، 1993:59).

والتوافق حسب محمود الزيني (1974) هو مرونة الشخصية في تغير السلوك بما يتلاءم مع تغير الظروف البيئية. (محمد مصطفى أحمد، 1991:9).

ويضيف مخيمر (1979) بأن التوافق عملية دينامية يحدث فيها تغير وتعديل في سلوك الفرد أوفي أهدافه وحاجاته أوفيها جميعا ويصاحبها شعور بالارتياح والسرور، إذا حقق ما يريد ووصل إلى مرحلة الإشباع، وعدم الارتياح إذا فشل في تحقيق أهدافه ومنع من إشباع حاجاته. (إبراهيم مرسى، 1997:90).

ويعني يحيى الرخاوي (1980) تعريفاً للتوافق بحيث يقول: أنه العملية التي يزداد بها الإنسان تلاؤماً مع البيئة. (محمد مصطفى أحمد، 1991:9).

والتوافق بالنسبة لمحمد فايز علي (1984) هو مجموع ردود الأفعال التي يعدل بها الفرد سلوكه، أو تصرفاته، أو بناءه النفسي لجيب على شروط أو تغيرات محيطه حوله. (فايز محمد علي الحاج، 1984:25).

ويضيف مصطفى فهمي (1986) أن التوافق هو العملية الدينامية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر تلاؤماً بينه وبين البيئة... أي القدرة على بناء علاقات مرضية بين المرء وبينه. (مصطفى فهمي، 1986:23).

يرى عباس محمود عوض (1988) أن عملية التوافق هي سلسلة من الخطوات تبدأ عندما يشعر الفرد بحاجة ما، وتنتهي عندما يشبع هذه الحاجة. وبين بدايتها ونهايتها، يقوم الفرد بمحاولات مختلفة يجاهد فيها لتخطي العقبات التي تحول دون إشباعه الفوري والمباشر لحاجاته. (عباس محمود عوض، 1991:18).

كما يحدد مصطفى خليل الشرقاوي (1985) بأن التوافق هو العلاقة المرضية للإنسان مع البيئة المحيطة به سواء البيئة المادية أو المعنوية. (خليل الشرقاوي، 1985:23).

وحسب محمد السيد الهابط (1990) فإن التوافق هو العملية التي يسعى بها الفرد دائماً إلى التوفيق بين مطالبه وظروفه، ومطالب و ظروف البيئة المحيطة به.

(السيد الهابط، 1990:29،30).

ويقول مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990) بأن التوافق هو الشعور النسبي بالرضا، والإشباع الناتج عن الحل الناجح للصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة.
(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990:81).

بينما يعرف مجدي أحمد محمد عبد الله (1996) التوافق بأنه علاقة انسجام بالبيئة يكون الفرد فيها قادرا على الحصول على كفايته في غالبية الحاجات ومقابلة متطلباته سواء أكانت طبيعية أم نفسية.
(مجدي أحمد عبد الله، 1996:243).

التوافق عملية التأثير المتبادل بين الشخص وبين بيئته ويتوقف تأثير وتأثر الفرد في مجاله على أمرين بالنسبة لـ: أحمد فايق (1998) وهما:

➤ قابلية التأثر وقدرته على التأثير.

➤ الإمكانيات المتاحة في المجال للتأثير والتأثر.

أي أن التوافق هو نتاج قوى متصارعة بين الفرد وبيئته، وإمكانياته والفرص المتاحة له في بيئته.
(سهير كامل أحمد، 1998:33).

ويتفق عبد الجابر تيم وكاملة الفرخ شعبان (1999) على أن التوافق هو مجموع ردود الفعل التي يعادل بها الفرد بناءه النفسي أوسلوكة ليستجيب للشروط المحيطة مع تغير في ظروف البيئة المحيطة به أيضا إن أمكن.
(كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999:42).

ويحدد LAZARUS بأن التوافق يشمل نوعين من العمليات:

1. تلاؤم الفرد مع ظروف معينة.

2. تغير الظروف أو البيئة لتناسب مطالب الفرد وتلاؤم الفرد.

يبدو من التعريفات السابقة أن مفهوم التوافق إلى جانب الخلط بينه وبين التكيف، فقد أحاطه الغموض من حيث المعنى وهذا من حيث أن التوافق عملية أو إنجاز. إذ يجب التفرقة بينهما

1.1.2 ج- التوافق بوصفه عملية : (Processus)

والهدف هو فهم التوافق بوصفه عملية في حد ذاتها، ويتصل بهذا الاستخدام الإجابة على التساؤل: كيف يتوافق الفرد أو الناس بوجه عام في ظل ظروف متباينة؟ وما الذي يؤثر في هذا التوافق؟.

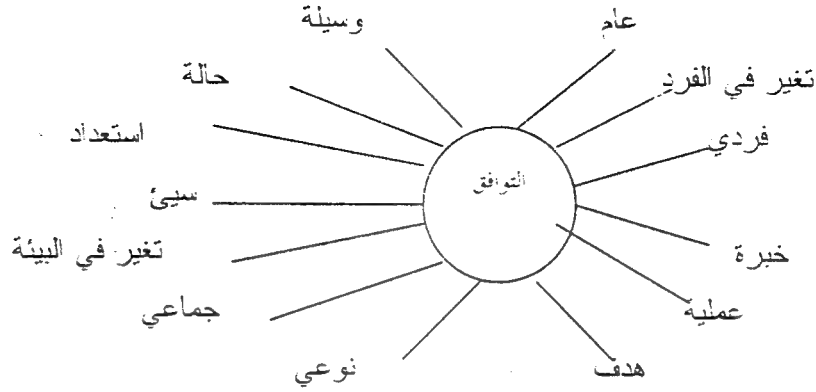
1.1.2 د- التوافق من حيث هو إنجاز : (Achievement)

ويشير هذا الاستخدام إلى كفاءة التوافق، فينظر إليه بوصفه إنجاز يحققه الفرد، ويتحدد ذلك بأحد الشكليات إما جيد أو سيئ، وهذا منحى عملي يسمح بالبحث عن الإجابة للسؤالين: كيف يمكن علاج سوء التوافق؟ وكيف يمكن تحسين التوافق.

(أحمد محمد عبد الخالق، 1993:55).

بعد استعراض مختلف التعريفات يمكن استنتاج بأن هناك اتفاق بين الباحثين على أن التوافق يمثل جانبين: التوافق مع الذات، والتوافق مع البيئة المحيط. وعملية التوافق هي محاولة مستمرة من طرف الفرد لإيجاد التوازن والتلاؤم لإرضاء كل من الذات والبيئة في آن واحد. ولذلك تؤكد أغلبية التعريفات على أن عملية التوافق هي عملية ديناميكية مستمرة.

- شكل رقم (1) يوضح مفهوم التوافق -



يقابل الاختلاف في تحديد معنى التوافق، اختلاف في استعمال المصطلح الذي يعبر به عن التوافق بين

"التكيف" Adaptation و "التوافق" Ajustement.

2.1.2 - الفرق بين "التوافق" و "التكيف":

يشير (Schneider, 1955) أن مفهوم التوافق Ajustement ليس من المصطلحات السهلة التعريف. لأنه يحمل معان كثيرة وأن المحك الذي يقيم به التوافق ليس محل اتفاق بصورة عامة. وكلمة "تكيف" Adaptation بالنسبة لـ: Schneider تتعلق بعمليات بسيطة للتكيف لدى الأنواع الحيوانية الأولية، أنها عمليات تكيف لمطالب البيئة. وبالتالي يصعب تفسير التوافق في ضوء مفاهيم التكيف البيولوجي. (صالح أحمد مرحاب، 1989: 27).

وقد استخدم بعض الباحثين حسب منير وهبة الخازن كلمة "تكيف" مرادفة للفظ "التوافق" Ajustement / Adaptation لوجود تشابه بين اللفظين. ولأنه ثمة فرق بينهما. فالتكيف كما يعرف في علم الحياة أنه "تغير في الكائن الحي، سواء في الشكل أو الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أبقاء جنسه".

(عبد الرحمان عيسوى، 1992: 19).

أما التوافق فيعرف عموماً : "بأنه تكيف الشخص ببيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته مع الآخرين التي ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه، ومعايير بيئته الاقتصادية، والسياسية والخلقية. وينطوي أي تعريف للتوافق على الكلمة تكيف Adaptation التي تشمل السلوك الحسي - الحركي، وتشير للجانب العضوي للإنسان والموجود أيضاً في الحيوان، فالتكيف البصري، والتعلم التكيفي للحيوان ببيئته من أجل المحافظة على البقاء، هي ملائمة النفس بالموقف، وتغيير خصائص السلوك بما يلائم تغير البيئة. غير أن توافق الإنسان ليس مجرد تكيف نفسه مع تغيرات البيئة. فهو قد يغير البيئة لتلائم توافقه. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 1996 : 242).

ويدل هذا على أن التوافق أشمل من التكيف الذي يستهدف تحقيق الغرض وإشباع الحاجات أما بالتغيير (إعادة التنظيم المعرفي الشخصية) أو التغيير (إعادة تنظيم عناصر البيئة).

(صلاح أحمد مرحاب، 1989:28).

لقد امتد الخلط بين مصطلحي "التكيف" و"التوافق" لا إلى حد الترادف فقط. ولكن إلى حد المطابقة بينهما. وبعض هذا مجانب للصواب حسب مدحت عبد اللطيف (1990) الذي يرى أن التكيف يستخدم بمعنى طبيعي أوبولوجي فهو مصطلح مستمد أساسا من علم البيولوجيا على سبيل الاستعارة أو الاقتباس. (مدحت عبد اللطيف، 1990:82).

ولهذا يميز Mourrer et Kluckhon بين التكيف والتوافق في النظرية الدينامية للشخصية، فالتكيف إنما يعني السلوك الذي يحمل الكائن حي وصحيح وفي حالة تكاثر، كما أنه ينمي ويغير الطرق الموروثة في السلوك أي أن لفظ عندهما يستخدم للدلالة على مفهوم عام يتضمن جميع ما يبذله الكائن الحي من نشاط للممارسة في الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، بينما يؤدي التوافق إلى ظهور العادات، ويغير منها أي أنهما-الباحثان- يقصران لفظ التوافق للدلالة على الجانب السيكولوجي من نشاط الكائن الحي " الفرد". (مصطفى أحمد محمد، 1990:9).

ويضيف (Lazarus, 1969) في هذا المجال أن مفهوم التكيف استعير من البيولوجيا، وتغير قليلا بواسطة علماء النفس، وأعيدت تسميته بالتوافق Adjustment وذلك للتأكيد على نضال الفرد وكفاحه حتى يبقى ويتقدم في بيئته الاجتماعية والفيزيكية.

(أحمد محمد عبد الخالق، 1993:55).

كما يؤكد (Lazarus, 1969) دائما أن التكيف والتوافق يمثلان زاوية وظيفية لفهم سلوك الإنسان والحيوان باعتبار أن السلوك عملية تكيف مع الحاجات النفسية.

(محمد مصطفى أحمد، 1990:6).

من خلال ما سبق عرضه يمكن الحديث عن التكيف كمصطلح خاص للدلالة على السلوك المشترك بين سلوك الحيوان والإنسان الموجه للتكيف مع البيئة. بينما التوافق هو مصطلح خاص بعلم النفس يستخدم للدلالة على الجانب السيكولوجي للفرد. في سعيه الدائم للتفاعل مع بيئته من أجل تحقيق الرضا والإشباع لحاجاته ومطالبه النفسية، والاجتماعية على حد سواء.

3.1.2 - عناصر التوافق :

بما أن عملية التوافق تستهدف إقرار توازن بين العضوية من جهة والمحيط من جهة أخرى. هذا يعني أن هناك عنصرين أساسيين لعملية التوافق :

1. الأول : المحيط النفسي الداخلي : ويتضمن الفرد وما ينطوي عليه في بناءه النفسي من حاجات ودوافع

وخبرات وقيم وميول وقدرات وعواطف وعقد.

2. الثاني : المحيط الخارجي : ويقصد به كامل المحيط الذي يوجد فيه الفرد، ويتكون من البيئة الطبيعية (التي تشمل العوامل الطبيعية من ماء، هواء، رياح، حرارة... إلخ) والبيئة الاجتماعية التي تشمل الأسرة، المدرسة، المعمل، المسجد، النادي...

(كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1996:43).

مما لا شك فيه أن هذين العنصرين يتفاعلان مع بعضهما البعض أثناء عملية التوافق، حيث يتحقق التوافق إذا استطاع الفرد أن يشبع حاجاته ضمن شروط المحيط. ولا يعني ذلك أن الإنسان يقوم بتعديل بنائه النفسي أثناء عملية التوافق. ولكنه يقوم بدور إيجابي في تغيير المحيط. وهذا التغيير له تأثير كبير على بنائه النفسي وشعوره بالرضا.

إن المحيط الطبيعي والمحيطة الاجتماعية يمكن أن يتفاعلا في تكوين المحيط العام للفرد. ولكن واحدا منهما قد يكون هو الغالب في فترة من فترات الحياة مما ينجم عنها ما يسمى بالصراع بين المتطلبات التي يفرضها هذا المحيط والتي قد لا تتسجم مع المحيط الداخلي.

(فائز محمد علي الحاج، 1984:26).

4.1.2 - أبعاد التوافق :

هناك بعدان أساسيين للتوافق هما التوافق النفسي أو الشخصي والتوافق الاجتماعي.

4.1.2 أ - التوافق النفسي : تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التوافق النفسي حسب الباحثين واتجاهاتهم النظرية.

يرى "Freud, 1923" بأن الشخص المتوافق هو الذي تكون عنده الأنا بمثابة المدير المنفذ للشخصية. أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى، ويتحكم فيها، ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي، تفاعلا تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها ومآلها من حاجات.

(صلاح أحمد مرحاب، 1989:32).

ويصف Combs التوافق النفسي بكفاءة التنظيم الشخصي، بمعنى أن الذات السوية تستطيع أن تقبل في تنظيمها كل أوجه الحقيقة، والشخص الذي لا يستطيع أن يتعامل مع إحساساته ونفسه الحقيقية. يشعر أنه مهدد بهذه الاحساسات، فالشخص غير المتوافق يتميز بإحساسات كثيرة مهددة، وعدم توافقه يحدث غالبا كنتيجة لمحاولات التعامل مع التهديدات التي يشعر بها، فيكون الشخص غير المتوافق مرادفا للشخص المهدد. (صلاح أحمد مرحاب، 1989:33).

فالتوافق النفسي يتضمن السعادة مع النفس والرضا عن الناس، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية، الفطرية والعضوية، والفسولوجية والثانوية المكتسبة. ويعبر عن سلم داخلي حيث لا يوجد صراع داخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتابعة.

(حامد عبد السلام زهران، 1974:29).

وفي هذا الإطار يقدم "Mourrer et Kluckhohn" وصفا لعملية التوافق النفسي أو الذاتى، بحيث أن الكائنات الحية تميل إلى الاحتفاظ بحالة من الاتزان الداخلي، إلا أن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك. أي أن الفعل مهما كان مريحا فإنه يشمل بعض التضحيات أو الخسارة فلا يمكن أن تحدث صورة من صور التوافق (خفض التوتر) إلا ويكون هناك نوع من انعدام التوافق (زيادة التوتر) ولا تتعارض هذه الحقيقة بأي حال - مع الافتراض القائل بأن الكائنات الحية تميل إلى أن تنتقي أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن، أي التي تؤدي إلى أقصى تكامل.

(عباس محمود عوض، 1988:22).

ويعتبر (Smith, 1961) بأن التوافق السوي هو اعتدال في الإشباع، إشباع عام للشخص عامة، لا إشباع لدافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى، والشخص المتوافق توافقا ضعيفا هو الشخص غير الواقعي، وغير المشبع بل والشخص المحبط. الذي يميل إلى التضحية باهتمامات الآخرين كما يميل إلى التضحية باهتماماته. أما الشخص حسن التوافق فهو الذي يستطيع أن يقابل العقبات والصراعات بطريقة بناءة تحقق له إشباع حاجاته، ولا تعوق قدرته على الإنتاج. أي أن Smith يرى أن توافق الفرد يعني توفر قدر من الرضا القائم على أساس واقعي. كما يؤدي في المدى الطويل إلى التقليل من الإحباط والقلق والتوتر الذي يتعرض له الفرد.

(محمد مصطفى أحمد، 1991:18).

فتوافق الفرد مع نفسه يعني بالنسبة لـ (LAYCOCK, 1966 et CARROL, 1966) هورضا الفرد عن ذاته وعن ماضيها، حاضرها، ومستقبلها. وتقبله لقدرتها وصفاتها، وحاجاتها وطموحاتها وسعيه إلى تلبيةها. (كمال إبراهيم مرسى، 1997:90).

إذن التوافق النفسي يعني قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنًا. وهوما يعرف (بالتوافق الذاتي) غير أن هذا لا يفيد أن الصحة النفسية تعني خلو الفرد من الصراعات النفسية. إذ لا يخلو الإنسان أبدا من هذه الصراعات وإنما تعني قدرة الفرد على حل تلك الصراعات، والتحكم فيها بصورة مرضية. والقدرة على حل المشكلات النفسية حلا إيجابيا بدل الهروب منها والتمويه عليها ومن ساء توافقه الذاتي تحتم أن يسوء توافقه الاجتماعي.

(أحمد عزت راجح، 1965:558).

فالتوافق النفسي يرادف مفهومه التوافق الذاتي، وأيضا يرادف مصطلح النضج الانفعالي للفرد. ولذلك يمكن تميز الفرد المتوافق نفسيا بأنه:

1. من كان متحررا من الميول والاتجاهات الصبغانية كالأنانية، والانتكالي على الغير، والخوف من تحمل المسؤولية فغير الناضج من هذه الناحية طفل كبير.
2. ومن لا تثيره مثيرات الانفعال الطفلية أو أي مشيرات تأفقه. ومن المعروف أن المضطربي الشخصية تثير في نفوسهم الأشياء التأفقه انفعالات عنيفة.
3. من يستطيع التعبير عن انفعالاته بصورة متزنة بعيدة عن التغيرات البدائية الطفلية للانفعالات.
4. من يتميز بالقدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال عن التهور والاندفاع.

5. من يتميز بالقدرة على احتمال التأزم والحرمان، وعلى تأجيل اللذات العاجلة وإرضاء الدوافع العاجلة. من أجل الظفر بلذات آجلة وأهداف أشمل وأبعد، أي القدرة على تغليب الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة، ومن يتميز بالرصانة الانفعالية ويقصد بها أن تكون الحياة الانفعالية للفرد رزينة، لا يتذبذب وينقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض، بين الحزن والفرح، بين الضحك والبكاء. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 1996: 248).

ويرسم Shoben نموذجاً للموافق المتكامل بأنه يتميز بالضبط الذاتي والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية. فالشخص السوي يكون واقعيًا واعيًا بدوافعه سواء في انصياعه أو خروجه عن معايير الجماعة أي أنه ينصاع لها لأنها تنبئ به وتكافئه عليها لأسباب يقدرها ويكون واعيًا. أما المريض فمبوحين يثور بنزع إلى خداع نفسه والآخرين فيما يتصل بأهدافه عن طريق ميكانيزمات التبرير والإسقاط. أي الإنسان السوي هو الذي يتعلم إرجاء الإشباع العاجل في سبيل ما سيحققه من إشباع آجل... أي أنه يعني به الفرد الذي يتمتع بالنضج الانفعالي. (سهيير كامل أحمد، 1998: 42).

ويتضمن التوافق النفسي على العموم خفض التوتر الذي تستثيره الحاجات. فإن تحقق خفض التوتر للفرد بدون توريطه في توتر ذي درجة معادلة أو أزيد من الخطر. اعتبر التوافق مرضيًا وإن جميع ما تقوم به من سلوك ما هو إلا محاولات ناجحة أو فاشلة لخفض التوتر وتحقيق التوافق المطلوب. (فرج عبد القادر طه، 1980: 16).

اعتماداً على ما سبق ذكره يمكن القول أن التوافق النفسي يعني إمكانية الفرد إحداث التوازن بين حاجاته ومطالبه، وبين الواقع والتزاماته وقوانينه، في جو من التفاعل البناء الذي يضمن للفرد أكبر قدر ممكن من الإشباع دون التعرض إلى الصراع الداخلي - أي دون الدخول في حلقة من صراع الذات مع الآخر - في آن واحد. كما يؤكد على ذلك السيد هابط (1990) الذي يعتبر أن التوافق الذاتي ينسق بين قوى الشخصية المختلفة ويجعلها تعمل كوحدة واحدة ليحقق أهدافها. لذا فإن التوافق الذاتي أساس تكامل الشخصية واستقرارها والعجز عن تحقيق التوافق الذاتي يجعل الفرد في صراعات نفسية مستمرة تمتص جزءاً كبيراً من طاقته لحمل هذه الصراعات. (محمد السيد هابط، 1990: 31).

4.1.2 ب - التوافق الاجتماعي:

يتعلق التوافق الاجتماعي بالعلاقات بين الذات والآخرين إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات. أي أن التوافق الاجتماعي يتعلق بقدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، أي يرضي عنها نفسه، ويرضي عنها الناس في علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار. فلا يشوبها العدوان أو الارتباب، أو الاتكال، أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين. هذا ما يعرف بالتوافق الاجتماعي، والشرط الأساسي لهذا التوافق الاجتماعي هو الاتزان الانفعالي للفرد. فاضطراب الحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية مرهون بالمقام الأول باضطراب الحياة الانفعالية.

(مجدي أحمد محمد عبد الله، 1996: 251).

لقد عرف (Shoben,1957) التوافق الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على أن يعيش مع الناس، ويختار حاجاته وأهدافه دون أن يشير سخطهم عليه، ويشبعها بسلوكيات تتفق ومعايير وثقافة مجتمعه. (كمال إبراهيم مرسى، 1997:90).

ويضيف (Klander) بأن التوافق الاجتماعي يعني قدرة الفرد التأثير في البيئة والتوافق مع المجتمع توافقاً يشبع له حاجته. (كمال إبراهيم مرسى، 1997:90).

في حين يذهب (Schaffer) للقول بأن الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجته وقدراته على إشباع هذه الحاجات. (سهيير أحمد كامل، 1998:39).

ويرى (Reuch) أن الشخص المتوافق اجتماعياً هو الذي يسلك وفق الأساليب الثقافية السائدة في مجتمعه. (سهيير أحمد كامل، 1998:39).

كما حدّد كل من (Wood Worth et Donald) الفرد المتوافق في علاقته بالبيئة أنه يحدث تغييراً للأحسن بقدر المستطاع وذلك أن المتوافق للبيئة إنما يتضمن تغييرات في البيئة نفسها. أوتغيرات في علاقات الفرد بها. (عباس محمود عوض، 1988:24).

والتوافق مع المجتمع أقدر على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال. فلا يثور ويتهور لأسباب تافهة أو صبيانية، ولا يعبر عن انفعالاته بصورة طفولية فجّة هذا إلى جانب قدرته على معاملة الناس بصورة واقعية لا تتأثر بما تصوّره له أفكاره وأوهامه عنهم، لذلك يوصف المتوافق مع المجتمع بأنه ناضج انفعالياً. (مصطفى فهمي، 1976:35).

ويؤكد زكريا الشربيني (1980) انه ينبغي للفرد أن يدرك العلاقة التي بينه وبين البيئة بأنها علاقة تفاعل فيها أخذ وعطاء وشد وجذب، وفعل وانفعال، وإشباع وحرمان. إنها سلسلة من الصراعات ومحاولات مستمرة لإعادة التوازن. إنها قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، أي ربط علاقات تتسم بالتعاون والتسامح ولا يشوبها العدوان الذي يعتبر أهم مصادر الذنب وأساس للدائرة المفرغة (إحباط-عدوان-ذنب-قلق-إحباط). (صلاح أحمد مرحاب، 1989:51).

مما سبق عرضه من تعريفات يمكن الاستنتاج بأن التوافق الاجتماعي هو:

- عملية دينامية : وهذا لطبيعة العلاقة التفاعلية بين الفرد والبيئة التي تستلزم فعل-رد فعل-تغير وتغيير.
 - عملية التوافق الاجتماعي تعتبر أسلوب للحياة.
 - كما يلاحظ تأكيد الباحثين على النضج الانفعالي كشرط للتوافق الاجتماعي.
- وهذا يدل على وجوب النظر إلى عملية التوافق نظرة تكاملية لتأثير جانب على آخر فلا يمكن التحدث عن لجانب النفسي دون ذكر تأثيره وتأثره بالجانب الاجتماعي ونفس الشيء عند الحديث عن الجانب الاجتماعي.

4.1.2 ج - التوافق النفسي/الاجتماعي:

يتضح مما سبق أن الحديث عن التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي لا يتم في إطار منفصل رغم وجود من يرى أن ثمة فرق مبدئي بينهما فهناك من الباحثين من يقول (أن التوافق النفسي يتضمن كيفية بناء الفرد لتوافقاته النفسية في إطار التكون والتغيير في مجالات الحس والحركة والعقل والشخصية. أما التوافق الاجتماعي فإنه يتضمن كيفية استخدام الفرد لهذه التوافقات الذاتية في مجالات حياته الاجتماعية تربوياً، مهنيًا، وصحياً. تلك التي يتفاعل فيها مع الآخرين في مواجهته للمواقف وتعرضه للمشاكل مما يثبت فيه بتوافقه النفسي مدى توافقه أو عدم توافقه الاجتماعي وبالتالي الصحة والمرض النفسي. (محمد عبد الله، 1996:251).

يظهر التكامل واضحاً بين بعدي التوافق النفسي/الاجتماعي فالتوافق عملية ذات وجبين تتضمن أن الفرد ينتمي إلى مجتمع بطريقة أكثر فعالية. وفي نفس الوقت يقدم للمجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة في داخل الفرد لكي يدرك ويشعر ويفكر ليحدث التغيير في المجتمع، وحيث أن الفرد والمجتمع يرتبطان معا في علاقة تبادلية تائيرية. (فائز محمد أحمد، 1991:20).

وبناء على ذلك يرى Eysenck et Arnold بأن التوافق حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماماً من خلال علاقة منسجمة بين الفرد وبيئته الاجتماعية. (فائز محمد أحمد، 1991:21).

ويعرف حامد عبد السلام زهران التوافق باعتباره عملية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة. (حامد عبد السلام زهران، 1974:31).

وهذا يدل على أن الجانب النفسي أو الذاتي للتوافق يقابله جانب اجتماعي، وخلل أحد هذين البعدين يؤدي بالتالي إلى ظهور خلل في الجانب الآخر، وهو ما يفسر عملية التفاعل بين الجانبين. فلا يمكن تصور فرد يعاني من اضطراب انفعالي يستطيع إقامة علاقات جيدة مع المحيطين به. وحاجة الفرد إلى القبول الاجتماعي تستلزم أن يكون هذا الأخير -الفرد- قادر على التواصل الاجتماعي مع الآخرين ولا يحدث ذلك إلا إذا التزم الفرد بمعايير المجتمع وتقاليده وعاداته وقوانينه.

وقد عبر عنه (Lycock, 1996 et Carroll, 1996) بأن توافق الفرد مع نفسه ورضاه عنها وعن ماضيها وحاضرها، ومستقبلها وتقبله لقدراتها وصفاتها وحاجاتها وطموحاتها. وسعيه إلى تميزها. أما توافق الفرد مع المجتمع فيقصد به رضاه عن الناس يعيش معهم. وعن عاداتهم وتقاليدهم وشعوره بالتقبل والحب والتعاون معهم، ورغبته في الالتزام بقواعد السلوك السائد في مجتمعه. (كمال إبراهيم مرسى، 1997:91).

إن عملية التوافق النفسي/الاجتماعي هي عملية متكاملة يهدف بها الفرد التوفيق بين رغباته وحاجاته من جهة ورغبات المجتمع من جهة أخرى. ويمكن الاستدلال على ذلك حسب السيد خير الله (1981) من خلال مجموعة من الاستجابات التي تدل على شعور الفرد بالأمن النفسي (الذاتي) والاجتماعي ويتمثل ذلك في اعتماد الفرد على نفسه وإحسانه بقيمته وشعوره بالحرية في توجيه سلوكه وشعوره بالانتماء وتحرره من الميل إلى الديمقراطية وخلوه من الأغراض العصابية.

أما إحساسه **بالميول الإجتماعي** فيتمثل في معرفته بالمستويات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة ؛ علاقات طيبة بالأسرة والمدرسة والبيئة المحلية.
(السيد خير الله، 1987:75).

5.1.2 - النظريات التي فسرت التوافق:

5.1.2 أ- النظرية البيولوجية : (Biological Medical Theory)

يعتبر مؤسس هذه النظرية أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم، والمخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها. أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات، والجروح، والعدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد. وترجع اللبنة الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من داروين، مندال، جالتون وغيرهم.
وتعتمد هذه النظرية على أن الصحة الجسمية تعني التوافق التام بين الوظائف الجسمية المختلفة. ويقصد بالتوافق في ضوء هذه النظرية أن تكون الوظائف الجسمية متعاونة تعاوناً كاملاً لصالح الجسم كله. أما سوء التوافق فهونائج عن زيادة أو نقصان في نشاط الغدد عند الفرد أو وظيفة من وظائف الجسم. (مجدي محمد أحمد عبد الله، 1996:253).

5.1.2 ب- النظرية النفسية :

ب.1- نظرية التحليل النفسي: Psycho-Analysis Theories

يعتقد (Freud) أن عملية التوافق غالباً ما تكون لا شعورية أي أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم فالشخص المتوافق هو من يستطيع اتباع المتطلبات الضرورية للهوى بوسائل مقبولة اجتماعياً. ويرى بأن العصاب والذهان ما هما إلا عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق.
(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990:86).
والسمات الأساسية للشخصية المتوافقة حسب Freud والشخصية المتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي :

1 - قوة الأنا 2 - القدرة على العمل 3 - القدرة على الحب.

(فرج عبد القادر طه، 1984:30).

أما Yung فيعتقد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، وتعطل كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية، وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة.
ويعتبر Yung أن الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبان التوازن أو الموازنة بين الميول الانطوائية، والميول الانبساطية.

إمكانياته، وقدراته لشخصية التي تسمح أولاً تسمح بتوصول إلى ذلك المستوى من الطموح. (فرج عبد القادر ضه، 1980: 28-29).

يضع (Shoben) بدوره صورة أخرى لشخصية السوية التوافق، فيرى أن من الأفضل النضر إلى سواء أولئك المتكامل على أنه أقل درجات المرض، أو الجوانب الإيجابية من النمو الإنساني، وهو يرى أن هذا التعريف الأخير يتفق اتفاقاً كبيراً مع رسالة العائلة، والمدرسة، والمؤسسات الدينية، والتنشئة الاجتماعية، ورأي أن التعريف الإيجابي للعلاج النفسي يعني زيادة قدرة المريض على الحصول على الإشباع بطرق رائدة ناضجة، أكثر مما يعني مجرد إزالة الأعراض. وهو يتفق أيضاً مع التحول في ميدان الصحة النفسية من الاهتمام بالجانب العلاجي إلى الجانب الوقائي. (صلاح أحمد مرحاب، 1989: 49).

ولكن ماذا يقصد (Shoben) بالنمو الإيجابي؟

يعتقد (Shoben) أن السلوك يكون (إيجابياً) و(متكاملاً) بالقدر الذي يكون فيه معبراً عن الإمكانيات التي ينفرد بها الحيوان الإنساني دون غيره من الحيوانات. وعلى هذا الأساس يرسم (Shoben) نموذجاً للتوافق المتكامل يتميز بالضبط الذاتي، التقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والمثل الاجتماعية والديمقراطية. فالشخص السوي يكون واعياً بدوافعه سواء في انصياعه أو خروجه على معايير الجماعة، أي أنه ينصاع لها لأنها تشبهه وتكافئه، أو يؤثر عليها لأسباب يقدرها ويكون واعياً بها. أما المريض، فهو حين ينزع إلى خداع نفسه والآخرين فيما يتصل بأهدافه عن طريق ميكانيزمات التبرير، والإسقاط، والشخص السوي حين يرفض الانصياع، يقدر ويتقبل عواقب سلوكه، ويكون مستعداً لدفع ثمن سلوكه طبقاً لقيمه الخاصة. والشخص السوي هو الذي يستطيع أن يعتمد على الآخرين وأن يعترف بحاجته إليهم. وهو الذي يستطيع اكتساب وتعتمد القدرة على تكوين علاقات شخصية وثيقة، وهو الذي يسهم في خدمة الإنسانية عامة. فضلاً عن جماعته، وذلك في حدود إمكانياته بالطبع، والشخص السوي هو الذي يتخذ لنفسه مثلاً، معايير يحاول أن يحققها في سلوكه.

(فرج عبد القادر ضه، 1980: 29).

ويؤكد (Perles) على أهمية التنظيم أو توجيهه وعلى أن يحي الفرد هنا والآن Here and Now دون خوف من المستقبل لأن هذا سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا. كما أكد أيضاً على أهمية الوعي بالذات وتقبلها، والوعي بالعالم المحيط وتقبله والتحرر النسبي من القواعد الخارجية. وأن الشخص المتوافق هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه دون القذف بها إلى الآخرين. (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 90).

ب.3- نظريات علم النفس الإنساني : (Theories of humanistic psychology)

يوضح (Rogers.1947) بأن التوافق يتحدد لجزء الأكبر منه بالإدراك الحسي للفرد عن نفسه ويدخل في هذا الاتجاه أن الفكرة التي يعرفها الشخص عن نفسه قد تعكس حقيقة الموقف.

ويعتبر (Rogers) أن معايير التوافق تكمن في نقطتين هما:

أ - الإحساس بالحرية ب - الانفتاح على الخبرة.

(صلاح أحمد مرحاب، 1989:32).

أما (Maslow) فقد وضع محركات وحدد مميزات لوصف لشخصية سوية التوافق، ومنها القائمة التالية من المحركات التي وضعها Maslow و M ittimann وهي:

1. شعور كاف بالأمن.
2. درجة معقولة من تقويم الذات (الانقباض).
3. أهداف واقعية في الحياة.
4. اتصال فعال بالواقع.
5. تكامل وثبات في الشخصية.
6. القدرة على التعلم والخبرة.
7. تلقائية مناسبة.
8. انفعالية معقولة.
9. القدرة على إشباع حاجات الجماعة مع درجة من التحرر من الجماعة أي الفردية.
10. إشباع رغبات جسدية غير مبالغ فيها مع القدرة على إشباعها في صورة مقبولة.

(فرج عبد القادر طه، 1980:26).

كما وضع عماد الدين إسماعيل تصور لمميزات السلوكية سوية التوافق، حيث يمكن إجمال أهمها فيما يلي:

يلي:

1. التحكم في الذات : الشخص السوي هو الشخص الذي تعلم كيف يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب أجل أبعد أثرا، وأكثر دواما نظرا لقدرته على إدراك عواقب الأمور.
2. تحمل المسؤولية وتقديرها : فالشخص السوي ينظر إلى الأمام دائما يقدر نتائج الفعل قبل أن يقدم عليه ويعمل على حساب الربح والخسارة في سبيل كل خطوة يخطوها.
3. التعاون : إن اعتماد الناس على بعضهم البعض وخاصة في المجتمع الحديث، جزء أساسي من حياتهم الاجتماعية، وعلى هذا الأساس يصبح الشخص السوي هو الذي يحقق هذه الطبيعة الاجتماعية، هو الشخص الذي يمكنه أن يهتم بمساعدة الآخرين وأن يكون معهم علاقات شخصية إنسانية قائمة على التعاون والاهتمام والرعاية.
4. القدرة على الحب والثقة المتبادلة : أما اعتراف الشخص بحاجته إلى الآخرين فإنه يتضمن أيضا القدرة على تكوين علاقات شخصية وثقة بهم، علاقات مبنية على الثقة المتبادلة، وهي الصفة الهامة في الشخص يقول عماد الدين إسماعيل: "هي التي يمكن أن نعبر عنها بالقدرة على الحب". كما ذكر ذلك Freud فالشخص السوي هو الذي يستطيع أن يحب. ومما لا شك فيه أن هذا ما يسمح له بإنشاء علاقات جيدة مع الآخرين أي تؤثر على توافقات لشخص في المواقف التي تلعب فيها العلاقات الاجتماعية دورا هاما.
5. التكامل مع المجتمع : الشخص السوي هو الذي يستطيع أن يبدل وأن يمنح، كما يستطيع أن يأخذ سواء مع الجماعات التي ينتمي إليها أو الجماعات المختلفة عنه، وذلك لأن الإنسان مهما كانت حالته في يومين للإنسانية بوجوده وبفرديته.
6. اعتناق الديمقراطية : الشخص السوي هو الذي يعمل للإنسانية جمعاء، كما تم ذكره فيما سبق. وكذلك هو الشخص الديمقراطي ففكرة الديمقراطية هي فكرة إنسانية.
7. وضع مستوى من طموح مناسب : الفرد السوي هو من يضع لنفسه مستويات يسعى الوصول إليها، فالتوافق يعني تحقيق ما أمكن من طموح الفرد. وتحقيق ذلك يتوقف بالدرجة الأولى على مستوى طموح الفرد بالنسبة

كذلك أكد على ضرورة تكامل العمليات الأربع الأساسية في تغير الحياة والعالم الخارجي وهي:
"الإحساس، الإدراك، المشاعر، التفكير".

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف. 1990: 87).

في حين يعتقد Adler أن الطبيعة الإنسانية تعد أساساً أدائية. وخلال عملية التربية بعض الأفراد ينمون لديهم اهتمام اجتماعي قوي يتولد عنه رؤية الآخرين يستجيبون لرغبتهم. وسيطرين على الدافع الأساسي للمنافسة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف. 1990: 87).

ويرى Erikson أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لابد وأن تتسم :

أ – بالثقة، ب – الاستقلالية، ج – التوجه نحو الهدف، د – التفافس.

ه – الإحساس الواضح بالهوية، و – القدرة على الألفة والحب.

(مجدي محمد عبد الله. 1996: 254).

يمكن الاستنتاج بأن نظرية التحليل النفسي تعتبر بأن الشخصية المتوافقة أو سوية التوافق هي الشخصية الفادرة على الحب، والعمل والقادرة على عقد علاقات مناسبة مع العالم ومع ذات موفقة في أن واحد بين المنظمات الثلاث للشخصية وهي الأنا، الأنا الأعلى واليهو.

ب.2- النظرية السلوكية : (Behavioral Theory)

حسب وجهة النظر السلوكية، فإن أنماط التوافق وسوء التوافق تعد متعلمة ومكتسبة، وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد.

والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التذعيم.

وقد قال (Watson) مقولته الشهيرة: "أعطيني دسة من الأفضل صنع منيم، مهندسين، وأضياء....."، فالفرد صفحة بيضاء والمجتمع يشكله من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

(كامل إبراهيم مرسى. 1997: 91).

ويفسر ذلك (Watson) و (Skinner) بأن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تتموعن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تعليمات البيئة أو إثابتها.

في حين رفض كل من (Bandura) و (Mahonney) وهما سلوكيين المعرفين. رفض هؤلاء تفسير تشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية.

وأوضح كل من (Ullmann) و (KRASNER) أنه عندما يجد الأفراد علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة، أو لا تعود عليهم بالإثابة. فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين. ويبدون اهتماماً فيما يتعلق بالتعليمات الاجتماعية وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا السلوك شكلاً شاذاً، أو غير متوافق.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف. 1990: 88).

5.1.2. ج- نظريات نفسية أخرى:

• نظرية LAZARUS:

طبقا لمعايير LAZARUS فإن الشخص المتوافق لا بد أن يتسم بالآتي:

1. الراحة والارتياح النفسي: حيث لا يمكن أن يتحقق للفرد توافق وهويته من اكتساب أو انقباض أو قلق مزمن..إلخ.
2. الكفاية في العمل: بمعنى أن الشخص سيئ التوافق هو بالطبع يتسم بقلّة بل ونقص في كفاءته، وفشل فسي استغلال قدراته على الوجه الأنسب.
2. الأعراض الجسميّة: أرجع LAZARUS سوء التوافق إلى الإصابات أو الأمراض أحيانا.
4. التقبل الاجتماعي: حيث لا يمكن أن يتحقق توافق سوي للفرد دون تقبله الاجتماعي، أو قبوله من خلال علاقاته، وسلوكياته. (صلاح أحمد مرحاب، 1989:56).

• نظرية SHAFFER

قام Shaffer أيضا بوضع عدة معايير أو عوامل لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار للحكم على سوء توافق الأفراد أو حسنه وأجملها في النقاط التالية:

1. المحافظة على الصحة الجسميّة.
 2. الاتجاهات الموضوعية.
 3. الاستبصار بالسلوك الذاتي.
 4. العلاقات المبنية على الثقة بالشخص الآخر.
 5. الإحساس بالمرح والابتهاج.
 6. النشاط القائم على التخطيط.
 7. التنبيه والاهتمام بالموقف الحاضر.
 8. القيام بالعمل الذي يسبب الرضى.
 9. الراحة والترويح.
 10. المشاركة الاجتماعية الفعالة السوية.
- (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990:92).

• نظرية TENDALL.R

أما المعايير التي وضعها (Tendall) والتي تعتبر العوامل التي على أساسها يكون الفرد سويا في سلوكه وتوافقته، فقد اقتصررت على سبع نقاط:

1. امتلاك شخصية متكاملة. 2- مسايرة الفرد لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه.

3. التوافق لظروف والمواقف.

4. الاتساق مع الذات.

5. النضج بالتقدم في العمر.

6. اتخاذ النغمة الانفعالية الصحيحة التي تتفق مع محيط الفرد.

7. الإسهام في خدمة المجتمع بروح مستبشرة وفاعلية متجددة ومتزايدة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 91).

كما اهتم (BELL.H) بموضوع التوافق، بل يعتبر من الأوائل الذين وضعوا مقياساً للتوافق اشتهر باسمه،

حيث حدد من خلاله مجالات للتوافق.

1. التوافق المنزلي. 2. التوافق الصحي. 3. التوافق الاجتماعي. 4. التوافق الانفعالي.

5. التوافق المهني. 6. التوافق العام.

ومن خلال مقياس (BELL.H) للتوافق يمكن تحديد درجة توافق الأفراد النوعية والكلية.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 52).

كما يعتبر (Weiten) أن الشخص المتوافق هو الذي يبلغ المعايير التالية:

1. الإحساس بالحرية والضبط والحكم الشخصي.

2. مفهوم الذات الإيجابي والتماسك.

3. الضبط والتحكم الفعال بالذات.

4. الإدراك الفعال للواقع.

5. القدرة على مواجهة الضغوط.

6. الاستقلال الذاتي.

7. الموازنة بين الأقطاب الأساسية.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 93).

• النظرية الاجتماعية Social Theory

منطلق هذه النظرية أن الفرد السوي هو المتوافق مع المجتمع، أي من استطاع أن يجاري قيم المجتمع وقوانينه ويرى مؤيدوها ومن بينهم (DENHAM) أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق. أي أن المتوافق في مجتمع ما قد لا يكون متوافقاً في مجتمع آخر. لاختلاف ثقافة المجتمعين. (محمد مصطفى أحمد، 1991: 13).

تعقيب :

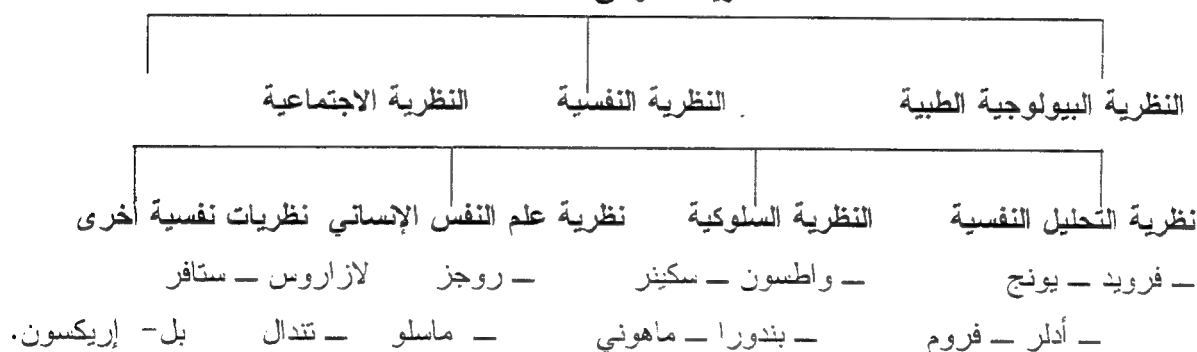
من الواضح أن النظريات التي تم تناولها قد اختلفت في تفسيرها للسواء والتوافق. وذلك حسب وجهة نظرها النفسية، أو الاجتماعية أو الفسيولوجية.

ومن غير الممكن القول بصحة وجهة نظر على أخرى لأنها على العموم كلها فسرت عملية التوافق لكن من زاوية محدودة فقط. مما يعني أنه ولدراسة موضوع يشكل أهمية كبيرة في علم النفس كموضوع التوافق لا بد من نظرة تكاملية أو متكاملة للتوافق.

فالإنسان هو محصلة تفاعل بين قوى ثلاث، فسيولوجية، نفسية، واجتماعية. ولا يمكن تفسير سلوك الفرد بمعزل عن من يحيطونه (المجتمع). وبالتالي لا بد من الأخذ بوجهات النظر الثلاث دون التعصب لاتجاه على حساب آخر. في تفسير سلوك الفرد التوافقي.

شكل رقم "2" يوضح نظريات التوافق

نظريات التوافق



6.1.2 - أساليب التوافق :

لأجل التوافق مع مواقف الحياة المختلفة، يلجأ الأفراد لاتخاذ أساليب توافقية مختلفة اختلاف مواقف الحياة وتعددتها، وكذلك حسب طبيعة هذه المواقف من حيث هي مواقف تعبر عن التهديد والإحباط، أو تمثل مصادر ضغط. تكون مواجهة هذه المواقف إما مباشرة وقد تكون أساليب غير مباشرة بديلة أو دفاعية. وقد قسم (LAZARUS) النشاط المباشر إلى أربعة أنواع هي: الاستعداد لمواجهة التهديد أو الخطر، ومهاجمة مصدر التهديد أو الخطر، تحاشي مصادر الخطر، والاستسلام وعدم المبالاة.

6.1.2. أ- أساليب التوافق التي تأخذ شكل نشاط مباشر :

أ. الاستعداد لمواجهة التهديد أو الخطر : في حالة تهديد الإنسان أو توقع الخطر من مصدر خارجي، عادة ما يقوم الإنسان باتخاذ خطوات معينة بتفادي الضرر أو الإقلال من حدته عن طريق التدخل المباشر.

ب. مهاجمة مصدر الخطر أو التهديد : يلجأ الإنسان إلى مهاجمة مصدر التهديد أو الضرر كنوع من الحماية وقد يتبع ذلك نوع من العدوان، وكما يرى العديد من العلماء بأن النزوع إلى العدوان قد يكون نتيجة الشعور بالإحباط، وكوسيلة لمقاومة التهديد ومواجهته.

ج. محاولة تحاشي مصدر التهديد أو الخطر : ويلاحظ هذا السلوك لدى الحيوان، والإنسان على حد سواء، وبخاصة عندما يكون مصدر التهديد أو الخطر عظيماً. والإنسان يمارس مثل هذا السلوك في حياته اليومية مرات عديدة.

د. الاستسلام وعدم المبالاة : وهوما يحدث عندما يجد الإنسان نفسه أمام مواقف لا أمل له للتخلص منها، فيتلاشى الدفاع بشكل يدل على الاكتئاب والشعور باليأس.
(رمضان محمد القذافي، 1998:120، 121).

وحسب حلمي المليجي فإن اتباع مثل هذا الأسلوب التوافقي يقوي من الشخصية.. بمعنى أنه يسهل عملية النمو والتقدم نحو أساليب أكثر ملائمة لمواجهة مشكلات أكثر تعقيدا. وبالتالي تصير إنجازاته وإشبعاته في ازدياد مطرد. (حلمي المليجي، 1973:390).

6.1.2 ب- أساليب التوافق غير المباشرة (الدفاعية):

وهي الميكانيزمات الدفاعية التي أشار لها (Freud) وهي عبارة عن خليط من الحيل النفسية التي يذخ الإنسان بها نفسه عندما يواجه التهديد أو يشعر بالخطر. وتعتبر كل حيلة نفسية عن النشاط العقلي المستخدم للتغلب على مصدر التهديد أو الخطر بطريقة معينة وتؤدي هذه الحيل إلى تخفيض من حدة الشعور بالتهديد أو الإحباط مؤقتا. (رمضان القذافي، 1998:122).

وقد أطلق عليها حلمي المليجي مصطلح السلوكيات البديلة: وصنفها إلى نوعين من السلوكيات :

ب.1 - سلوكيات بديلة إيجابية : وقد تحقق السلوكيات البديلة الإيجابية أحيانا توافقا منطقيا أكثر من المواجهة المباشرة. ولكن يعتمد ذلك على مدى ارتباط الهدف الأصلي بنماذج انفعالية سارة. رغم أن قرار اتخاذ سلوك بديل، قد ينتج عنه شعور بالفشل بالنسبة للعائق الذي تجنبه الفرد، فإنه من المحتمل أن يجعله يكرس طاقة أكثر وفرة في السلوك البديل.

ب.2 - انسلوك البديل السلبي : هونشاط يستخدم فيه الفرد حيلة مراوغة للتخلص من المواجهة الواقعية مما يؤدي إلى إضعاف قدرة الفرد على مواجهة المشكلة التالية كما يقلل الشعور باستحقاق الذات، فهو أسلوب نكوصي في التوافق.

ويضيف (حلمي المليجي) أنه ليس هناك شخص يستخدم أسلوب المواجهة المباشرة، وأسلوب توافقي بديل ذكي في كل وقت، إلا أن الشخصية السوية هي التي تميل إلى استخدام الأساليب المباشرة والبديلة الإيجابية بينما ضعيف الشخصية بينما ضعيف الشخصية يستخدم عادة الأسلوب البديل السلبي. (حلمي المليجي، 1973:391، 393).

- الحيل الشعورية (الدفاعية) كأسلوب للتوافق غير المباشر :

إذا عجز الفرد على إشباع دوافعه وحاجاته بطريقة مرضية، وترضي الآخرين. فإنه يلجأ إلى الطرق اللاشعورية لإشباع حاجاته وهذا في محاولة منه للتخفيف من حدة الإحباط والفشل الناتج عن عجزه في إحداث الإشباع بطريقة مباشرة.

وهذه الحيل هي من أساليب التوافق غير المباشرة التي تلجأ إليها الأنا للتخلص من الضغوط الواقعة عليها فكما هو معروف عن مدرسة التحليل النفسي (Freud) أنها تشير إلى وقوع الأنا تحت ضغطين مضادين يتمثلان في اندفاع (الهُو) لتحقيق مطالبها ورغباتها وإلحاقها في ذلك، مع عدم شعورها بالمسؤولية أو كما قد يترتب على إصرارها من جهة. وصرامة الأنا الأعلى (الضمير) وشدة في التمسك بالمعايير المثالية من جهة أخرى. لذا فقد تلجأ الأنا تحت ضغط تلك القوى المتضادة إلى محاولة الهروب من مواجهة الضغوط عن طريق استخدام بعض الحيل الدفاعية النفسية للتخلص مما تواجهه وللمحافظة على كيانها وللفترة مؤقتة. (رمضان القذافي، 1998:122).

- العدوانية :

وهي أن يعوض الإنسان فشله بالعدوان على شخص آخر أو شيء آخر. ويتخذ شكل الاعتداء والتجني على الآخرين، ويكون مصحوبا بانفعال الغضب بصفة خاصة. ويؤدي هذا السلوك إلى الاصطدام بالمجتمع والقانون لما له من آثار وتمرد على السلطة، ويبدو هذا الأسلوب بوضوح في أعراض "الهوس" بدرجاته المختلفة. (عبد المنعم المليجي، حلمي المليجي، 1973:392).

- الإسقاط : Projection

الإسقاط حيلة شعورية تتلخص في أن ينسب الشخص عيوبه ونقائصه، وصفاته غير المستحبة التي لا يعترف بها إلى غيره من الناس والأشياء. والإسقاط يحقق لمن يلجأ إليه غرضين: فهو يخفف له مشاعره ودوافعه البغيضة ويبعده عن رؤية نفسه كما هي في الواقع. والغرض الثاني أنه يبعده عن نقد الناس واتهامهم له ويجعله يبذل إلى لومهم واتهامهم. (السيد الهابط، 1996:38).

- التبرير :

الشخص الذي يلجأ إلى التبرير يذلي بأسباب وجيهة لكي يسوغ بها أفعالا يعتقد دونيتها أولكي يعتذر بها عن تصوره. (جيلفورد، 1975:370).

وهناك فرق بين الإسقاط والتبرير. ففي الإسقاط هناك هجوم وقذف، بينما التبرير دفاع واعتذار، كما أن هناك فرق بين التبرير والكذب فالكذب عملية شعورية مقصودة لخداع الآخرين، أما التبرير فهو محاولة لا شعورية لخداع الذات.

- التكوين العكسي : Undoing

حيث "يقوم الأنا في هذه الحالة باستبدال المشاعر غير المقبولة محل أخرى مقبولة أيضا. مع التظاهر بخلاف ذلك، كأن يظهر الإنسان أمام الناس في صورة طيبة تخفي ما بداخله من دوافع بغيضة. (محمد السيد الهابط، 1990:41).

- التثبيت Fixation

يفسر علماء النفس ظاهرة التثبيت بأنها تشير إلى رفض (الأنا) ومعارضتها للارتقاء إلى مستوى أعلى من النضوج النفسي.

حالة الطفل الذي يتعرض لأساليب تدريب قاسية على قضاء الحاجة في سن مقدمة جدا. هذا الأسلوب القاسي يؤدي إلى التثبيت عند هذا المستوى، مما يؤدي إلى التبول اللاإرادي كنوع من التنفيس النفسي متى شعر بالضيق أو القلق أو تعرض لمشاكل نفسية.

(رمضان محمد القذافي، 1998:124).

- أحلام اليقظة :

تعني هروب الفرد من عالم الواقع الذي لم يتمكن فيه من إشباع رغباته وحاجاته إلى عالم الذي يستطيع فيه أن يحقق ما عجز عنه في الواقع.

ولذا تسمى أحلام اليقظة بالتعويض الوهمي العزائي وهي تخفف من شعور الفرد بالإحباط والتوتر. (محمد السيد الهابط، 1990:38).

وأحلام اليقظة ميكانيزم توافقي يستعمله تقريبا كل إنسان إلى حد ما، باعتبار أن هذا الأسلوب من الأساليب التوافقية السهلة.

- التعويض :

هو شبه تحصيل يقام كدفاع ضد الاتهام بالفشل في التحصيل الحقيقي، له قيمتان توافقيتان من جهة فإنه كبديل للتحصيل الأصلي. يحقق بطريقة غير مباشرة الدوافع التي أصابها الصد. وهو فضلا عن ذلك يصرف المرء عن التفكير في قصوره ويوجه انتباهه الغير إلى ما قد يحققه النشاط البديل. (جيفورد، 1975:375).

يلجأ إلى التعويض في أغلب الأحيان الشخص الذي يعاني من الشعور بالنقص.

- النكوص Regression :

يحدث أحيانا، وبعد أن ترتقي الأنا إلى مستوى أعلى من النضج النفسي أن تواجه مخاوف متعددة تهددها مما يجعلها تلجأ إلى النكوص عن طريق الارتداد إلى مرحلة مبكرة من مراحل العمر هربا مما يواجهها من ضغوط ومخاوف. (رمضان محمد القذافي، 1998:125).

- الكبت Refoulement :

يعتبر من أهم وسائل الدفاع النفسية، بل هو الأساس والمصدر الذي تنطلق منه الوسائل الأخرى. وتتمثل عملية الكبت في قيام (الأنا) بدفع الأفكار والرغبات والميول التي تمثل خطرا وتهديدا لها بعيدا عن مركز الشعور باتجاه اللاشعور... وتستنفذ الأنا كثيرا من طاقاتها النفسية في هذه العملية من أجل المحافظة على بقاء الأفكار غير المرغوبة حبيسة اللاشعور. (محمد رمضان القذافي، 1998:123).

- التسامي/الإعلاء Sublimation :

يقصد بالتسامي في علم النفس تغيير مسار الطاقة النفسية المرتبطة برغبة ممنوعة، أو محرمة أو غير مرغوبة اجتماعيا. كالرغبات العدوانية أو الجنسية على سبيل المثال إلى مسار اجتماعي أو أخلاقي وذلك بشكل لا شعوري،

ويشير (Freud) في هذا المجال إلى أن كثير من النشاطات الإنسانية الثقافية والحضارية والابتكارية من بحث، واكتشاف، واختراع وإنتاج فني ليست إلا صورا من صور التسامي بالغريزة الجنسية.
(محمد رمضان القذافي، 1998: 128).

يمكن القول بأن التسامي أسلوب من أساليب الدفاع النفسي الناضجة.

- التقمص Identification :

ومعناه أن يدخر الانسان شخصيته التي فشلت في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف ويتقمص شخصية أخرى نجحت في تحقيق هذه الأهداف التي افتقدها هو، فالتقمص مصدر سوي للإشباع التوافقي. (السيد الهابط، 1990: 39).

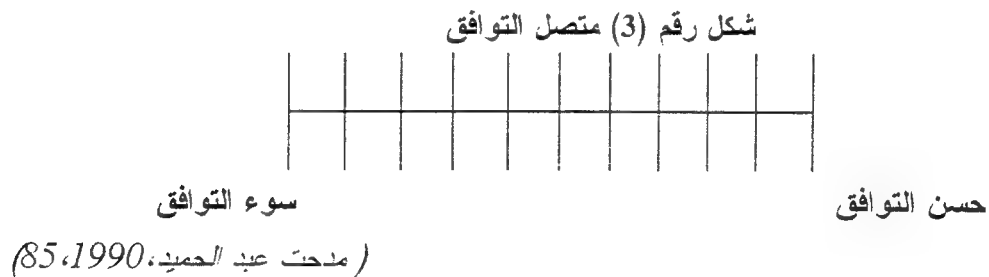
بالإضافة إلى اعتبار الحيل اللاشعورية أساليب توافقية غير مباشرة. حدد (Mac.Connedy, 1974) ثلاث مظاهر مشتركة بين جميع وسائل الدفاع النفسية المتمثلة فيمايلي:

- أ. أنها تتجه جميعا لخفض التوتر. وحدة القلق.
- ب. أنها تتضمن جميعا إنكار الحقيقة أو محاولة تشويشها.
- ت. أنها تتبع جميعا من اللاشعور مما جعل (الأنا) غير واعية بما يحدث منها.

(محمد رمضان القذافي، 1998: 122).

7.1.2 - أشكال التوافق :

من خلال التعرض لأساليب التوافق المختلفة يظهر أن هناك أساليب إيجابية وأساليب سلبية للتوافق ومن ثم، يمكن تصور التوافق على أنه متصل كمي كما هو موضح في الشكل:



وعليه فإن سلوكيات الفرد المتواصلة لتحقيق التوافق قد تتوج بالنجاح وقد تبوء بالفشل والإحباط وهو ما يشير إلى أن هناك شكلين للتوافق، حسن التوافق/سوء التوافق فما المقصود بكلاهما؟

7.1.2.أ- التوافق الحسن/حسن التوافق :

هو قدرة الفرد على إشباع دوافعه أو حاجاته بطريقة ترضيه وترضي المحيطين به، أي يشبع حاجاته بطريقة يحقق فيها اللذة ولا يصطدم فيها بمعايير المجتمع الصالحة.
(السيد هابط، 1990: 37).

ويتطلب التوافق الحسن الوصول إلى حالة من الاتزان في إرضاء مطالب الفرد ومطالب المجتمع في آن واحد. دون الإضرار بأحدهما سواء الفرد أو مطالب المجتمع. ويعرف (أحمد عزت راجح) حسن التوافق بأنه قدرة الفرد على التوافق توافقا سليما وأن يتواءم مع بيئته الاجتماعية والمادية، والمهنية أومع نفسه.

(أحمد عزت راجح، 1965: 562).

7.1.2. ب- التوافق السيئ/ سوء التوافق :

هو عجز الفرد على إشباع دوافعه أو حاجاته بطريقة ترضيه وترضي الآخرين، فالفرد الذي يعجز عن إشباع حاجاته يصيبه الإحباط، والشعور بالفشل.

(محمد السيد هابط، 1990: 37).

يحدث سوء التوافق حسب (Rogers, 1949) نتيجة عدم اتساق خبرات الفرد والذات. وهو الذي يؤدي بالفرد إلى حالة من سقوط المناعة من الانكشاف والتعري Vulnerability وسوء التوافق النفسي، فلا يعود الفرد قادرا على التصرف كوحدة لأن مدركاته الذاتية تتناقض مع الصورة التي لديه عن ذاته. وأحيانا تحكم سلوكه عمليات تقويمية ذاتية ولكن في أحيان أخرى تحكمه شروط التقدير التي امتصها من الآخرين وجوهر الحالة هو وجود موقف يحاول فيه المرء أن يخدم سيدين في وقت واحد.

بينما يصف أحمد عزت راجح سوء التوافق بأنه حالة دائمة أو مؤقتة تبدو في عجز الفرد وإخفاقه عن حل مشكلاته اليومية إخفاقا يزيد على ما ينتظره الغير منه أو ما ينتظره من نفسه.

(أحمد عزت راجح، 1965: 263).

ولسوء التوافق مجالات مختلفة: سوء التوافق المهني، المدرسي، الاجتماعي. إلا أن هذه الظروف المختلفة لسوء التوافق ما هي إلا مظاهر لسوء التوافق العام الذي يبدو في عجز الفرد عن إقامة صلات راضية بينه وبين من سيتعامل معهم من الناس والأشياء في بيئته الاجتماعية والمادية. (أحمد عزت راجح، بدون سنة: 567).

سوء التوافق إذن ينشأ عندما تكون الأهداف ليست سهلة في تحقيقها، أو عندما تحقق بطريقة لا يوافق عليها المجتمع وعلى أي حال فإن سوء التوافق يتضمن الخفض غير المرضي للحاجة. (عبد القادر طه، 1980: 17).

فالفرد الذي يفشل بطريقة جد معقدة في تحقيق مشاريعه أو الذي لا ينجح بأي طريقة في خلق الشروط التي تتلاءم ومفهومه عن ذاته، يستطيع في هذه الحالة أن يفقد العلاقات العادية مع المحيط فيقال: أن هذا الفرد لا يتوافق مع الواقع. (BRESSON, 1967: 134).

للإشارة فإن سوء التوافق يظهر بدرجات مختلفة فقد يبدو في حالة انحراف، أو أسلوب غريب في السلوك، وقد يبلغ درجة في الاضطرابات النفسية العصابية وفي أقصى درجاته يظهر في شكل الذهان.

8.1.2 - العوامل النفسية التي تساعد على التوافق الحسن :

هناك عدة عوامل لها أكبر الأثر في إحداث التوافق العام للفرد، من حيث أنها تساعد على تكوين سلوكيات توافقية سوية. هذه العوامل هي:

8.1.2. أ- إشباع الحاجات الأولية والحاجات الشخصية :

وهي أول ما يؤخذ في سلم الحاجات الإنسانية، وتؤكد وجودها النزعة إلى التوازن التي تتميز بها الدوافع وتشمل هذه الحاجات، الحاجة إلى الطعام، النوم، الراحة... أي الحاجات العضوية. أما الحاجات الشخصية فهي تسمى بالحاجات الاجتماعية النفسية وهي المتطلبات والظروف التي يحتاجها الإنسان كي يكتمل توازنه، ونضجه النفسي والشخصي، وهي الحاجة إلى الحب، الأمن، الاحترام. (فانز محمد علي، 1984:27).

ويؤدي عدم إشباع هذه الحاجات سواء العضوية أو النفسية إلى خلق نوع من التوتر، يدفع الفرد إلى محاولة إشباعها. وكلما طالت مدة الحرمان زاد التوتر شدة، وينتهي الموقف عادة إذا ما استطاع المرء إشباع هذه الحاجة، أما إذا لم تسمح هذه الظروف البيئية أو الاجتماعية بإشباع هذه الحاجة لديه، وكانت الحواجز التي تقف بين المرء وبين إشباع حاجاته قوية مانعة فإنه يحاول أن يجد أية وسيلة يشبع بها حاجته وقد تكون هذه الوسيلة غير سوية، لا يقرها المجتمع، ومن هنا ينحرف الفرد أويجنح فتختل بذلك عملية التوافق. إن أساس التوافق يقوم على أمرين:

الأمر الأول : أن يكون الشخص قادرا على توجيه حياته توجيها ناجحا بحيث تشبع حاجاته المختلفة.

الأمر الثاني : أن يشبع الشخص حاجاته بطريقة لا تعوق إشباع الحاجات المشروعة للآخرين. (مصطفى فهمي، 1976:36).

فالتوافق عملية إشباع لحاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة. (كمال الدسوقي، 1976:385).

8.1.2. ب- توفر المهارات لدى الفرد لإشباع تلك الحاجات :

وهي أمور يتعلمها الفرد في مراحل حياته المبكرة، لذا فإن التوافق في الواقع هو محصلة لما مر به الفرد من خبرات وتجارب ومهارات، اكتسبها من بيئته الأولى فإذا كانت هذه الخبرات سليمة ساعدته على التوافق السليم والعكس صحيح.

لذا أكد (Freud) أن الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد هي التي تتكون فيها معالم الشخصية وفيها تتمولديه بدور التوافق السليم أو عدمه وهذا يؤكد العلاقة الوثيقة بين التوافق وعمليّة التربية. (السيد الهابط، 1990:44).

8.1.2. ج- معرفة الفرد لنفسه :

وهو شرط أساسي من شروط التوافق الجيد ومعرفة الإنسان لنفسه تتضمن نواحي عدة:

أ. معرفة الإنسان للحدود والإمكانات التي يستطيع بها أن يشبع رغباته، بحيث تكون رغباته واقعية ممكنة التحقيق... تتماشى مع قدراته وإمكاناته وظروفه.

ب. أن يعرف الفرد قدراته وإمكاناته حتى تتوافق رغباته مع هذه القدرات والإمكانات. (مصطفى فهمي، 1976:38).

أما إذا جهل الفرد بإمكاناته وقدراته. فقد يصنع لنفسه أهداف يعجز عن تحقيقها، فيصاب بالإحباط والفشل إذا لم يحققها. مما يسبب له سوء توافق، إذن تقدير النفس يجب أن يكون مبنياً على معرفتها معرفة واقعية. (محمد السيد الهابط، 1990:44).

8.1.2 د- تقبل الإنسان لنفسه :

تعد هذه السمة من السمات التي تشير إلى توافق الفرد أو عدم توافقه، فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد يتطابق مع واقعه أو كما يدركه الآخر يكون متوافقاً. وإذا كان مفهوم الذات لديه متضخماً أدى به هذا إلى الغرور والتعالي مما يفقده التوافق مع الآخرين. كما قد يتسم الفرد بمفهوم ذات متدني عن الواقع أو عن إدراك الآخرين له، وهنا سيتسم سلوكه بالدونية والإحساس بالنقص ويضخم ذات الآخرين ويؤدي به هذا أيضاً إلى سوء التوافق.

(محمد عبد الطاهر الطيب، 1994:33).

8.1.2 هـ- المسالمة والتوافق :

هناك من يعتبر التوافق نمطا من المسالمة، على أساس أن المسالمة من طبيعتها تجنب الصراع وتلافيه أن المسالمة- في رأي هؤلاء- هي نوع من التوافق يكون على شكل التسليم للبيئة خاصة البيئة الثقافية والاجتماعية. (مصطفى فهمي، 1976:40).

لقد انتقد علماء الاجتماع اعتبار عملية التوافق مسالمة للاعتبارات التالية:

أ. أنها تتجاهل الفروق الفردية بين الأفراد، فالتفاوت بين الأفراد يجعلهم لا يتقبلون الأوضاع الاجتماعية بدرجة واحدة، فما دامت هناك حياة هناك صراع، ولذا يجب أن تكون هذه الفروق الفردية موضع الاعتبار عند الحديث عن التوافق.

ب. إن اعتبار التوافق مسالمة أو مسايرة لما هو سائد في المجتمع يجعل التوافق مسألة جامدة غير مرنة، ذلك لأن الحياة الحديثة، وحاجات الفرد والطبيعة الإنسانية في تغير مستمر، وعليه يجب أن يكون التوافق عملية إيجابية مستمرة وليس مجرد استسلام لمعايير المجتمع الجامدة.

(محمد السيد الهابط، 1990:46).

8.1.2 ر- المرونة Flexiability :

المقصود بهذه السمة - وهي نقيض التصلب Rigidity - أن يكون الشخص متوازناً في تصرفاته أي بعيداً عن التطرف في اتخاذ قراراته وفي الحكم على الأمور، والبعد عن التطرف يجعل الشخص مسالماً، ومغايراً، أي يساير الآخرين في بعض المواقف التي تتطلب ذلك وهونهج ديمقراطي. وأن يغايرهم إذا رأى وجهة نظر أخرى هو مقتنع بها.

(محمد عبد الطاهر الطيب، 1994:34).

فالشخص المرن هو الذي يستجيب للبيئة الجديدة استجابات ملائمة تمكنه من التوافق معها. وهناك نوعان من المرونة:

- **المرونة القوية** : وهي أن يتوافق الفرد مع البيئة الجديدة دون أن يغير من طبيعته وشخصيته الأصلية.

- **المرونة الضعيفة** : وهي التي يتقبل فيها قيم البيئة الجديدة، تقبلًا يؤدي به إلى أن ينكسر شخصيته الأصلية، ويكون نتيجة ذلك عدم توافق الفرد إذا ما ترك هذه البيئة الجديدة وعاد إلى بيئته القديمة، مثل هذه المرونة لا تحقق التوافق، بل تؤدي إلى اختلاله.

(محمد السيد الهابط، 1990:47).

مما سبق ذكره يمكن النظر إلى العوامل الأساسية في إحداث التوافق الشخصي والاجتماعي من زاويتين:

- **الزاوية الأولى** : قدرة الفرد على أن يصل إلى درجة من التوافق مع نفسه مع القيم، والأهداف التي ارتضاها لنفسه، وإلى درجة من التوافق مع الجماعة.

- **الزاوية الثانية** : أن يترتب على عملية التوافق شعور المرء بتقبله لذاته، وتقبل الآخرين له، والشعور بالسعادة والارتياح فيما يقوم به من سلوكيات وتصرفات.

(مصطفى فهمي، 1976:41).

على هذا الأساس يمكن تقسيم الأفراد من حيث درجات توافقهم إلى أنواع ثلاثة هي :

1. الأغلبية من الناس وهم الذين يستسلمون لأوضاع المجتمع السائدة دون مناقشتها أو مخالفتها سواء أكانت على حق أو على باطل. وهؤلاء يكونون درجة عادية من حسن التوافق.
2. أقلية من الناس تحاول التغيير إلى الأفضل لأن عندهم رؤية أفضل للحياة، ولولا وجودهم لما تقدمت البشرية وهؤلاء يتمتعون بأعلى درجة من حسن التوافق والصحة النفسية.
3. أقلية غير عادية تقود إلى مزيد من التخلف إما لأنهم يخرجون عن قيم وقوانين المجتمع مهما كانت صالحة، وهؤلاء هم المجرمون وهي فئة خطيرة على نفسها وعلى الآخرين أولئك ذو ذكاء ضعيف يجعلهم دون مستوى الوعي والإدراك الكافي الحسن التوافق.

(محمد السيد الهابط، 1990:42).

9.1.2 - العوامل المؤثرة في الشخصية غير المتوافقة :

يتفق علماء النفس على تسمية مواقف المعاناة (الشدة) بالتعصب النفسي. من هؤلاء (Lazarus) الذي يرى أن مصادره ثلاثة: الإحباط، الصراع، الضغوط. هذه الأخيرة يعرفها (Lazarus): "ظرف خارجي يضع على الفرد أعباء ومتطلبات فائقة، ويسهدهه أو يعرضه للخطر بشكل أوبأخر." (رمضان محمد القذافي، 1998:115).

وسوف يتم التعرض لهذه المصادر الثلاثة لسوء التوافق فيمايلي:

9.1.2.أ- الإحباط :

وهو الحالة التي يشعر الإنسان معها بعدم إمكانية قيامه بالنشاط المطلوب القيام به أو الحيلولة بينه وبين تحقيق الهدف الذي يسعى إليه وذلك بسبب عوائق قائمة أو محتملة، سواء كانت داخلية أو خارجية، والعوائق ثلاثة :

- عوائق قائمة ذاتية كعيوب الشخصية مثل : نقص الذكاء وسوء الصحة الجسمية، والضعف العصبي، والعاهات الجسدية، والاضطرابات الغددية والتي تعتبر من المصادر البنوية لسوء التوافق، وتشير انتصار يونس (1984) أن تصور الإمكانيات البشرية والتي تتمثل في العاهات الجسمية أضعف القدرات العقلية، أو افتقار الجاذبية الاجتماعية، عوامل تعرض الفرد لمنافسة قاسية حتى يحصل على القبول الاجتماعي. ويحقق لنفسه الشعور بالنجاح والأهمية... إلا أنه كثيرا ما يقابل بالإحباط وتكون النتيجة الحتمية سوء توافقه. (محمد مصطفى أحمد، 1990:42).

- عوائق محتملة ذاتية تعتمد على توقعات وتوجسات: كتوقع الفرد النجاح في امتحان أو الفوز في مسابقة رياضية تكلل بالفشل وتؤدي به إلى الإحباط.

عوائق خارجية: ومنها ما يسبب إحباطات ومنها ما هو غير محتمل مثل الكورات وانتشار الأوبئة أو تحدي القوانين مما ينتج عنه التعرض للعقاب، والخروج عن العرف والتقاليد فيؤدي ذلك إلى الرفض أو النبذ الاجتماعي. (صلاح أحمد مرحاب، 1989:58).

من الواضح إذن أنه ليس الموقف هو الميهم، وإنما كيفية إدراكه من طرف الفرد وكيفية التعامل مع المواقف المختلفة. فالشخص القوي هو الذي يستطيع تجنب مواقف الإحباط أو التحديد من خطرهما.

2.1.9.ب- الصراع :

هو حالة تنشأ بسبب وجود مثيرين أو هدفين متعارضين، ويحدث التعارض لأن السلوك الضروري لتحقيق أحدهما يتعارض مع الرغبة في تحقيق الهدف الآخر. ولا يمكن حل الصراع طالما كانت رغبة الإنسان التوفيق في الجمع بين الموقفين، أو محاولة تحقيق الهدفين في آن واحد، وفي مثل هذه الحالات فكلما ازداد مستوى الرغبة أو الحاجة، ازدادت حدة الشعور بالتهديد أو الإحباط. (رمضان القذافي، 1998:117).

إن الإحباط والصراع وجهان لعملة واحدة، فالصلة بينهما وثيقة إذ أن مواقف الصراع النفسي تقوم عادة على تعارض دافعين لا بد أن يحبط أحدهما.

وللصراع مصدران :

- خارجي : كالعقبات المادية، والاجتماعية، أو الجسمية التي تعوق إرضاء الفرد لدوافعه.
- داخلي : يرجع بالأساس لدوافع الفرد ومنها الدوافع الجسمية، أو العدوانية التي يخشى الفرد العقاب عند إشباعها. (صلاح أحمد مرحاب، 1990:42).

والصراع حسب (Lazarus, 1961) ينتج غالبا عن توقع الإحباط، الذي يترتب عن أحد الهدفين المتضادين فإشباع دافع معين يؤدي إلى إحباط دافع آخر. وإن الفشل في إشباع حاجة ملحة أو قوية، أو الاستجابة لمطلب خارجي ذي أهمية ينتج توترات مؤلمة، وهو بدوره يؤدي إلى عدم الراحة النفسية مخلفا وراءه أعراض جسمية أو سلوكا مرضيا عقليا.

(رمضان محمد القذافي، 1998:115).

2.1.9.ج- الضغوط :

9.1.2 ج- الضغوط :

غالباً ما يجد الفرد نفسه أمام ضغوط تعطل وتعقد مساعيه لتحقيق أهدافه، بعض هذه الضغوط ذات مصدر داخلي وأخرى خارجي. وكلاهما يؤثر في الإنسان بشكل نسبي متفاوت بين الأفراد. فقد تترك آثار سلبية ملحوظة وقد تمر دون تأثير.

9.1.2 د- مصدر خارجي (البيئة) :

ومن أمثلة هذه الضغوط الحروب، الكوارث، الإقامة في المعسكرات، الاعتقال، الأعاصير وغيرها. مما يؤثر على مستويات توافق الفرد بشكل مباشر وطبعاً فإن رد فعل الفرد تجاه هذه الضغوط الخارجية مختلف، ومتفاوت في الدرجة وذلك حسب إمكانياته وقدرته على التحمل وتوجيه نشاطه وتصرفه ومشاعره في السيطرة على الموقف والتعامل معه وتجاوزه.

9.1.2 هـ- مصدر داخلي/ضغوط نفسية:

وتحدث هذه الضغوط عندما يواجه الفرد متطلبات تفوق حدود قدراته أو تتفوق على ما لديه من استعدادات وهو ما يجعل الفرد يشعر بالإحباط ويتعرض لمجموعة من الأضرار. وبشكل آخر فإن الضغوط النفسية تشير إلى العمليات النفسية التي تؤدي إلى الإحساس بالمشكلات والخطرة وسلوك الإنسان تجاهها هو التوافق مع المشكلة. (رمضان محمد القذافي، 1998:116).

ويعتقد (Colman, 1964) أنه إذا كانت مواقف الشدة (التعصب) عنيفة فإن المواجهة لا تكون سوية، وبذلك يصبح الفرد مضطراً إلى الاستعانة بدفاعات متطرفة تكون عواقبها انخفاض في النظام التكاملي للشخصية، وهو ما يعرف بتفكك أو تدهور وحدة الشخصية، وبالتالي ينشأ المرض النفسي، نتيجة المبالغة في التدابير الدفاعية التي تستخدمها الشخصية.

وقد وصف (Colman) تدهور تكامل الشخصية نتيجة مواجهة التعصب الشديد، على المستوى البيولوجي، في مراحل ثلاث هي: مرحلة الإنذار، والاستعداد، ومرحلة المقاومة. وأخيراً مرحلة الانحلال الكامل للذات.

- ففي مرحلة الإنذار والاستعداد : تزداد الحساسية واليقظة ويرتفع التوتر، ومحاولة ضبط النفس، والتشدد في استخدام ميكانيزمات الدفاع عن الذات، وقد يصاحب ذلك أعراض سوء التوافق مثل القلق. هذا على المستوى النفسي. أما على المستوى العضوي فقد ترتفع ضربات القلب، تفقد الشهية، أو تنخفض الكفاءة، وهذه جميعها علامات على أن الموارد التوافقية للشخص، لم تستطع إثبات وجودها في مواجهة التعصب الشديد.

- في مرحلة المقاومة : قد يتم استدعاء تدابير دفاعية جديدة، من مواصفاتها، أنها مغالاة في استخدام ميكانيزمات الدفاع عن الذات، ومن محتوياتها الإنكار والإسقاط، مع التدرج نحو الأنماط العصابية. والأنماط الذهانية، أما المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الانحلال الكامل للذات : فقد يصبح تدهور الشخصية مستمر إلى درجة الإنهاك التام بشكل عنيف لا يمكن التحكم فيه، أو الغثيان والغيبوبة المستمرة. إلى أن يستهلك القوة الجسمية وبعدها فناء الذات وموتها. وذلك نتيجة لفشل كل التدابير المتطرفة

(صلاح أحمد مرحاب، 1989:60)

10.1.2 - مجالات التوافق :

التوافق صفة يوصف بها السلوك السوي، وهي قابلة للتقييم والقياس. وذلك من خلال مواقف الحياة العامة، وتتحدد هذه السلوكيات التوافقية أو عكسها في مجالات عدة أهمها: الدراسة، الأسرة، العمل...

10.1.2.أ- التوافق الدراسي :

بالنسبة لـ (Kalzner.1992) التوافق من العوامل التي تؤثر على النجاح في الحياة، بما في ذلك النجاح المدرسي. ففي المجال المدرسي يستعمل للإشارة إلى تلاؤم الطالب مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطويرها لدى الطلاب. (أحمد بن دانية، محمد محمود الشيخ، 1998:203).

فالتوافق المدرسي يعني من جهة تلاؤم الفرد مع المحيط المدرسي الجديد عن طريق الاندماج مع جماعة الصف، والتعلم المدرسي. ومن جهة أخرى يتبنى سلوكيات تقوم على احترام قواعد وتنظيم المحيط. (Renald Legendre, 1993:20).

وتتضمن عملية التوافق المدرسي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها. والتلاؤم بين المعلم والطالب، بما يهيئ لهذا الأخير الطالب ظروفًا أفضل للنمو السوي: معرفيًا، انفعاليًا واجتماعيًا. (أحمد عبد الخالق، 1993:61).

ويقابل التوافق المدرسي سوء التوافق المدرسي وهو تعبير موضوعي عن اضطراب العلاقة بين الشخصية والمحيط المدرسي. (Toraille.C et al.1982:93)

10.1.2.ب- التوافق المهني :

ويشير إلى الانسجام بين العامل وعمله (أي مكان هذا العمل) ويتحقق ذلك بعدة طرق أهمها : حسن اختيار المهنة الملائمة، والتدريب على أدائها بشكل جيد، وتقبلها بقبول حسن، ورضا الفرد عنها، والاقتناع بها، ومحاولة الابتكار فيها، مع علاقات إنسانية راضية مرضية مع الزملاء والرؤساء. (أحمد محمد عبد الخالق، 1993:61).

يقابل التوافق المهني، سوء التوافق المهني الذي يحدث نتيجة إخفاق الفرد في عمله. إما لعدم تناسبه مع عمله، أو لأنه يجد عسرا في صلاته الاجتماعية بزملائه ورؤسائه في العمل.

10.1.2.ج - التوافق الأسري :

ويقصد بالتوافق الأسري أن تسود المحبة بين أفراد الأسرة. وذلك عن طريق الاتفاق السائد بين الزوجين. والأسرة المتوافقة على العموم هي التي تسود فيها علاقات الحب، والاحترام، والتعاون. وهذه العلاقات تكون على ثلاث محاور: بين الزوجين، بين كل منهما والأبناء، وبين الأبناء بعضهم لبعض. (أحمد عبد الخالق، 1993:62).

لقد أثبتت عدة دراسات عيادية أن الأسرة المضطربة تنتج أطفال مضطربين أيضا، فتوافق الأبناء إذن من توافق الأسرة والعكس صحيح. ومن ثمة يظهر أن عملية التوافق تؤثر وتتأثر بعوامل عدة وأهم هذه العوامل الأسرة والمدرسة. ويظهر تأثير الأسرة على عملية التوافق سواء النفسي والاجتماعي.

11.1.2- الأسرة والتوافق النفسي :

إذا كان أساس التوافق النفسي النمو والنضج الانفعالي فإن هذا الأخير- أي النضج الانفعالي يتأثر بمدى إشباع الفرد لحاجاته النفسية الأساسية أثناء مراحل حياته الأولى خاصة في الطفولة. وتتأثر شخصيته متأثراً بالغاً بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها من إهمال وحرمان. كما تتأثر بالأسلوب والطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات ومن أهمها حاجة الطفل إلى التجاوب العاطفي في دائرة الأسرة، وتنبع هذه الحاجة في بادئ الأمر عن طريق الأم منذ اللحظات الأولى لولادة الطفل.

وقد أجمع علماء النفس على أهمية هذه العاطفة المتبادلة بين الطفل وأمه. وفيما بعد مع الوالد ومع الأخوة كذلك. وتأثيرها في شخصية الطفل مستقبلاً.

فعملية التنشئة والتربية الخاطئة داخل الأسرة لها آثار سلبية على صحة الطفل النفسية. كما أن ظروف الرفض أو نقص الرعاية والحماية والحب يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن. والشعور بالوحدة، ومحاولة جذب انتباه الآخرين، والسلبية والخضوع والخجل، والعصبية. أو الشعور العدائي، والتمرد وعدم القدرة على تبادل العواطف، وسوء التوافق والخوف من المستقبل.

(سهير أحمد كامل، 1998:55).

وقد كتبت عالمة التربية والصحة النفسية "باروس" (BAROSSE) تقول : ".حين يصل الطفل إلى هذا العالم يجد جوا خلقه هذان الشخصان اللذان يعتبران آباء له وليس من شك أن الوالدان يفشان في خلق السعادة لابد أن يختلف كل واحد منهما في منح الآخر السند والقوة والثبات فعلاقة الوالدين أحدهما بالآخر هي أساس الجو العاطفي، الذي ينشأ فيه الطفل ويجد فيه توافقاته الأولى مع الحياة.

(سهير أحمد كامل، 1998:57).

12.1.2- الأسرة والتوافق الاجتماعي :

أكد العديد من الباحثين أن النمو الاجتماعي ابتداء من مرحلة الرضاعة يتأثر بالجو الأسري العام. والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها. ويحتاج الطفل إلى النمو الاجتماعي في جو أسري دافئ، وهادئ، ومستقر. وإلى مساندة والديه أيضاً إلى الشعور بالتقبل في إطار الأسرة، وعلى العكس فإن شعور الطفل بالرفض يؤدي إلى سلوك غير مقبول وأعراض واضطرابات أخرى وإلى سوء توافقه الاجتماعي.

(حامد عبد السلام زهران، 1974:31).

فالسّمات الأساسية للسلوك الاجتماعي للفرد ترجع إلى المرحلة الأولى من حياته، وإلى علاقته بأفراد أسرته واتجاهات هؤلاء الأفراد، وأنماط سلوكهم. فسلوك الأفراد المحيطين بالطفل وتفاعلهم معه هو الذي يحدد اتجاهات تكوين ذات الطفل، ويصوغ شخصيته ويشكلها.

(مصطفى خليل الشرقاوي، 1984:33).

كما يستمد الفرد ثقته بالعالم والمحيطين به من ثقته بأمه وهذا خلال مرحلة الرضاعة. ترى (REBELL.M) أن تناول الرضيع وتدليله، وهزمه، يمدّه بقدر كبير من المتعة، ويسهم في إيجاد تعلق إيجابي بينه وبين أمه، فالأم مصدر متعة، ولها قيمة أساسية، فهي مصدر الغذاء، والاتصال اللمسي، والتخفيف من الألم والدفع

وهذه الاتجاهات كلها إما أن تكون إيجابية أو سلبية، وقد يقوم الطفل فيما بعد بتعميم هذه الاتجاهات في استجابته الاجتماعية.

(حامد عبد السلام زهران، 1974: 30).

إن للأسرة دور كبير وبالغ الأهمية في إعداد شخصية الفرد وفي توافقه سواء النفسي، أو الاجتماعي، فهي قد تزوده بالنضج والنمو اللازم الذي يمنحه القوة لتجنب ومواجهة الصراعات والقلق وضغوطات الحياة، كما قد تتركه هشا الشخصية بحيث يكون عرضة لمواقف الإحباط والفشل في الحياة، فالنمو النفسي والاجتماعي يرتبط ويتأثر كثيرا بنوع العلاقة والتفاعل الذي يجمع بين الوالدين بالدرجة الأولى، والعلاقات مع أعضاء الأسرة بأكملها بالدرجة الثانية، فكلما كانت المحبة، والتفاهم، والاحترام، تسود الأسرة، كلما كان ذلك مساعدا على النمو السليم ومن ثم على التوافق السليم مع الذات ومع الغير.

13.1.2- المدرسة والصحة النفسية :

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي لها أكبر الأثر على الطلاب. من حيث أن الطالب يقضي أكبر وقت من حياته بالمدرسة ينتقل عبر المراحل التعليمية المختلفة، كما أن المدرسة هي البيئة الوحيدة التي تزود الطالب بكل ما يحتاجه لمواجهة الحياة من الناحية العلمية، العملية، والتربوية. وهذا يعني أن للمدرسة تأثير كبير على شخصية الطالب وصحته النفسية.

وقد يكون هذا الأثر موجبا وتكون المدرسة بذلك قد أدت دورها على أحسن وجه. كما قد يكون تأثيرا سائبا، وهذا يعني أن المدرسة انحرفت عن هذه الأهداف المنوطة بها وتسببت ربما في سوء توافق الطالب. ويتوقف التأثير موجبا كان أم سائبا حسب محمد السيد هابط (1990) على عدد من العوامل حددها فيما يلي:

أ. الجو المدرسي العام والنظام المدرسي :

يقصد بالجو المدرسي. الإطار الذي ينمو فيه الطلاب داخل المدرسة ويختلف هذا الجو من مدرسة إلى أخرى فهناك:

أ.1 - الجو المدرسي الذي تسوده الحرية والديمقراطية : حيث يستطيع التلاميذ في جو مدرسي ديمقراطي التعبير عن أنفسهم، بطرح أفكارهم، وآرائهم دون تردد ولا خوف. مما يسمح بإشباع حاجاتهم وحل مشاكلهم. وهو ما يساعد على نموهم السليم، وعلى توافقهم الحسن.

كما يسمح الجو الديمقراطي للتلاميذ باستثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن. مما يساعدهم على معرفة نواحي الضعف والقوة في أنفسهم.

أ.2 الجو المدرسي الذي تسوده السلطة/التسلطي : وهو عكس الجو الديمقراطي. يعتبر الطالب مستقبلا فقط للمعلومات.. ومثل هذا الجو غالبا ما يؤثر سلبا على الطالب وعلى صحته النفسية وتوافقه.

ويقصد بالجو المدرسي أيضا، العلاقات بين الزملاء وبين الإدارة والتلاميذ. وبين الطلاب والأساتذة، فالعلاقات الإيجابية تؤدي طبعا إلى حسن توافق هؤلاء والعكس صحيح.

ب. طرق التدريس :

هناك قواعد عامة لطرق التدريس تتمثل في:

- أن يكون للدرس هدف أو أهداف واضحة.
- أن يثير الدرس ميول الطلاب وذلك بربط المادة الدراسية بحاجات ورغبات التلاميذ وفضولهم العلمي.
- أن يكون المدرس على استعداد تام لكافة تساؤلات الطلاب واستفساراتهم حتى يؤتي الدرس ثمراته، وتشبع حاجات الطلاب للفهم والمعرفة.
- أن يراعي المدرس الفروق الفردية بين طلابه خلال القيام بعملية التدريس.

ج - المدرس :

تتأثر صحة الطلاب النفسية بصحة مدرسهم، فالمدرس نموذج يتأثر به الطلاب تأثرا كبيرا. وقد يتمص بعض الطلاب شخصية مدرسهم، فإذا كان المدرس مستقرا نفسيا وذو شخصية سوية. كان نموذجا إيجابيا لطلابه. لأن هؤلاء الطلاب سيمتصون قيمه واتجاهاته وأساليب تفكيره. وهذا له أثر طيب على صحتهم النفسية. بينما المدرس القلق المتشائم (العصابي) فإنه عادة ما ينقل المشاعر النفسية السيئة إلى طلابه مما يؤثر سلبا على توافقهم وعلى صحتهم النفسية.

د - المنهج الدراسي :

ليس المنهج الدراسي مجرد المقررات الدراسية فقط إنما هو مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي يوفرها المدرس لطلابه داخل المدرسة، وخارجها حتى يحقق لهم أقصى درجة من النمو، وتحقيق للمجتمع أقصى فائدة مستطاعة.

هـ - اتصال المدرسة بالمجتمع الخارجي :

اتصال المدرسة بالمجتمع الخارجي عن طريق النشاط الذي توفره المدرسة لطلابها، ويتم الاتصال بالفضاء الخارجي عن طريق الرحلات. وهوما يكسب الطلاب الخبرات المفيدة والمدمعة لصحتهم النفسية.

وتتجلى أهمية النشاط المدرسي خارج الفصل في النقاط التالية:

- هو مجال للتعبير عن الميول، وإشباع الحاجات بطريقة سوية خارج الفصل الدراسي.
- تعليم الطلاب خلال النشاط الدراسي خارج الفصل أشياء ضرورية لنموهم السليم.
- يعتبر النشاط المدرسي فرصة للكشف عن مواهب وميول الطلاب، مما يسمح بتوجيه هذه المواهب التوجيه السليم

— يثير النشاط المدرسي الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية.

(السيد الهابط، 1990: 172 — 179).

تستعمل المدرسة أساليب عديدة، ومختلفة لدعم القيم الاجتماعية عن طريق المناهج، والنشاطات المدرسية وطرق التدريس وذلك لإكساب التلميذ من السلوكات المرغوبة والمعايير والقيم ما يساهم في نموشخصيته نموا سليما وبتقديم نماذج سوية - المعلم - ليتقمصها التلميذ. بحيث تسمح كل هذه الظروف بتحقيق نموسليم وصحة نفسية واجتماعية وتوافق مدرسي إيجابي للتلميذ.

14.1.2- علاقة التوافق ببعض المتغيرات

سوف يتم التعرض فيما يلي إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع التوافق في علاقته ببعض المتغيرات التي تشكل عوامل مؤثرة على عملية التوافق من حيث أن العلاقة بين هذه المتغيرات والتوافق النفسي والاجتماعي تحدد وجهة الفرد ناحية قطب التوافق أو ناحية القطب المقابل وهو عدم التوافق.

14.1.2.أ- علاقة التوافق بمفهوم الذات:

- دراسة جابر عبد الحميد جابر(1969):

قام الباحث بدراسة العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي. على عينة قوامها(90) طالبا من طلبة الجامعات. وتبين من النتائج التي توصل إليها جابر أن هناك علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي، أي أنه كلما زاد تقبل الفرد لذاته، زاد توافقه النفسي.

(عبد الفتاح دويدار، 1992: 74).

14.1.2.ب- العلاقة بين التفوق الدراسي والتوافق:

- دراسة حسام الدين محمود عزب (1974) :

حيث قام الباحث بدراسة مقارنة لأثر الإقامة الداخلية على التوافق النفسي للطلاب المتفوقين تحصيليا بالمدرسة الثانوية.

وجاءت فروض البحث تشير إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المتفوقين المقيمين بالأقسام الداخلية (تجمع داخلي) ودرجات المتفوقين بالفصول الملحقة بالمدارس العامة (تجمع خارجي) على اختبارات التوافق لصالح طلبة (التجمع الخارجي).

وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب المدرسة الثانوية عددهم (150) طالبا، بحيث (75) من ثانوية نموذجية (تجمع داخلي) يمثلون العينة التجريبية. و(75) طالبا متفوقا من مدرسة ثانوية نموذجية (تجمع خارجي) ويمثلون العينة الضابطة.

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية في البحث:

— اختبار التوافق للطلبة للدكتور: نجاني عثمان.

— اختبار الذكاء العالي للسيد محمد خير.

— اختبار المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

— اختبار تفهم الموضوع T.A.T.

— اختبارات الحاجات الكافية.

— تاريخ الحالة والمقابلات الشخصية.

وكانت النتائج مؤيدة لفروض الدراسة.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 135).

- دراسة أديب محمد علي الخدي (1972):

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الإعدادية العراقية.

وبلغ قوام العينة (1000) من تلاميذ الصفين الثاني والثالث إعدادي ببغداد، واستخدم الباحث الأدوات

التالية:

- اختبار القدرة العقلية العامة للدكتور: سلامة.
- اختبار الشخصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية للدكتور: عطية هنا.
- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من إعداد الباحث.
- وأثبتت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفوق العقلي والتوافق الشخصي والاجتماعي، وهذا عكس ما افترضه الباحث.

(مدحت عبد الحميد، 1990: 133).

14.1.2 ج- علاقة التوافق بمستوى الطموح :

هدفت دراسة محمود الزبيدي البحث عن:

- التوافق لدى الطلاب بالجامعة دراسة تجريبية باستخدام القياس الكمي الحقيقي.

- وضع اختبار موضوعي للتوافق الدراسي لطلبة الجامعات.

- دراسة العلاقة بين التوافق الدراسي وبين بعض سمات الشخصية ومنها مستوى الطموح.

وكانت الأدوات المستخدمة في البحث هي:

- اختبار التوافق الدراسي.

مجموعة اختبارات تقيس سمات الشخصية الباثولوجية "المرضية" وغير الباثولوجية.

وجاءت نتائج البحث كالتالي:

1. أن هناك عوامل اجتماعية وعوامل غير اجتماعية تؤثر في التوافق الدراسي للطلاب.

- العامل الاجتماعي: التفوق الدراسي العلاقة بالزملاء - العلاقة بالأساتذة النشاط

الاجتماعي.

- العامل غير الاجتماعي: طريقة الاستذكار - تنظيم الوقت الاتجاه نحو المواد الدراسية.

2. عدم وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية في معظم الاختبارات. باستثناء اختبار مستوى الطموح.

إذ تبين أن مستوى الطموح لدى الإناث منخفض عن مستوى الطموح لدى الذكور. والفرق دال إحصائياً

دلالة جوهريّة.

3- ارتباط التوافق الدراسي بمستوى الطموح. وبمقياس " نك " (ضبط النفس) ارتباطاً سلبياً بالسّمات الباثولوجية كالأضطرابات السيکوسوماتية.

(صلاح أحمد مرحاب، 1989: 112).

- دراسة Mac Clindon, 1977:

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة التحصيل الدراسي بالتوافق الاجتماعي لمجموعتين من الطلاب المدارس الثانوية والجامعات بولاية تكساس الأمريكية.

تكونت عينة البحث من 86 طالب اختيروا من 05 مدارس بالولاية حيث أخذ متوسط العينة الكلية.

الأدوات المستخدمة في البحث هي :

استبيان التوافق الاجتماعي.

مقياس "IE" للتحصيل.

وكانت نتيجة البحث كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في التوافق الاجتماعي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في التحصيل الدراسي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في النظرة إلى التوافق الاجتماعي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة في التحصيل بالنسبة للمجموعتين.
 - لا توجد فروق بين المجموعتين في أسلوب ضبط النفس والتحكم الذاتي.
- بما أن كلا من النظرة إلى الحياة والتوقعات المستقبلية أبعاد لمستوى الطموح في علاقتها بالتوافق الاجتماعي. مما جعل الباحث يضع هذه الدراسة ضمن الدراسات التي تدرس العلاقة بين التوافق ومستوى الطموح.
- (صلاح أحمد مرحاب، 1989: 111).

-دراسة صلاح أحمد مرحاب (1989):

- هدفت دراسة أحمد مرحاب التوصل إلى :
- تحديد نوع العلاقة بين التوافق النفسي وأبعاده المختلفة وبين مستوى الطموح لدى المراهقين المغاربة من الجنسين.
 - تحديد الفروق بين الجنسين من ذوي مستوى الطموح المرتفع وذوي مستوى الطموح المنخفض وأبعاده المختلفة لدى المراهقين المغاربة من الجنسين.
 - إعداد وتقنين اختبار التوافق "هيوم،بل" واستبيان مستوى الطموح للدكتورة كاميليا عبد الفتاح. بإجراء الصدق والثبات عليهما للتأكد من صلاحيتهما في المجتمع المغربي.
- وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ التعليم الثانوي تراوحت أعمارهم بين 14 — 21 سنة، وهوما يقابل مرحلة المراهقة من بدايتها إلى نهايتها. وكان عدد العينة 432 طالب وطالبة.

أما الأدوات المستعملة في البحث فهي:

- اختبار التوافق "هيوميل".
- استبيان مستوى الطموح للدكتورة كاميليا عبد الفتاح.
- وقد جاءت نتائج البحث كالتالي:
- وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي ومستوى الطموح وذلك عند العينة الكلية لدى الإناث وكذلك الذكور.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المنزلي، والتوافق الصحي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي، وبين مستوى الطموح لدى المراهقين والمراهقات بالمغرب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي مستوى الطموح العالي وبين مستوى الطموح المنخفض من الجنسين من حيث أبعاد التوافق المختلفة، التوافق المنزلي، التوافق الصحي، التوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور — إناث) في مستوى الطموح من حيث مستويات التوافق النفسي وباقي أبعاده المختلفة لدى المراهقين والمراهقات لصالح الذكور.
- (صلاح احمد مرحاب، 1989، 222)

القسم الثاني

2.2- القدرة الابتكارية وتنميتها بالمدرسة

مدخل:

إن مسألة الاهتمام بالمبتكرين والمتفوقين أو ذو المواهب الخاصة أصبح موضوعا للبحث والدراسة منذ الخمسينات، وهذا نتيجة التنافس المتزايد بين المعسكرين الشرقي والغربي لغزو الفضاء حيث نشأ هذا الاهتمام بعد شعور الولايات المتحدة الأمريكية بالتهديد من تطور الاتحاد السوفياتي الكبير، وعلى هذا الأساس اتجهت التربية بأمريكا إلى الاهتمام بالابتكار كعنصر هام للتفوق، إذ طرح جيلفورد مسألة الاهتمام بالمتفوقين عقليا باعتبار التحدي الذي تواجهه الولايات المتحدة الأمريكية لا يمكن التصدي له إلا برعاية ذوي المواهب الخاصة واستثمار هذه الطاقات البشرية الهامة.

وقد أدى نداء جيلفورد (Guilford 1956) للمربين الأمريكيين أدى إلى ثورة حقيقية في مجال التفوق العقلي إذ نهضت الجامعات، ومراكز البحث وكل المشتغلين في مجال علم النفس والتربية لدراسة هذه الظاهرة وتفسيرها وطرق الكشف عن المتفوقين والمبتكرين، وإجراء التجارب لتطوير أساليب التربية المناسبة لهم. (خالد الطحان، 1989-1990)

وعلى هذا الأساس أصبح موضوع الابتكار -أهم العناصر في التفوق العقلي- أصبح حقلًا خصبا للدراسة والتجريب فتعددت الكتابات والتأولات للموضوع من عدة زوايا حيث توزعت الاهتمامات بين دراسة: مفهوم الابتكار، العملية الابتكارية، الإنتاج الابتكاري، وعلاقة الابتكار بالذكاء. وكل هذه التأولات شكلت مواضيع هامة لدراسات عديدة أثرت التراث المكتوب في مجال الابتكار وأدبيات علم النفس المعاصر.

1.2.2- مفهوم الابتكار/الابداع :

تستخدم عدة مصطلحات مرادفة لمفهوم الابتكار مثل:

الإبداع، الاكتشاف، الأصالة، الإلهام، الموهبة وغيرها ولا يوجد اتفاق على استعمال مصطلح من المصطلحات بين الباحثين ويرجع ذلك لاختلاف التوجهات النظرية والاتجاهات المهمة بموضوع الابتكار حيث أفوز هذا الاختلاف في وجهات النظر، تعدد أبعاد الابتكار إذ ينظر (Guilford 1926) و (Torrance 1962) للابتكار

على أساس أنه عملية عقلية، بينما (Mead 1959) و (Rogers 1959) بالإنتاج الإبداعي، في حين اهتم (1961 Andrews) بالإبداع على أنه أسلوب للحياة في حين بحث (Barron 1961) في الشخصية المبدع.

1.2.2. أ- مصطلح الابتكار كما ورد في بعض القواميس:

- الابتكار كما ورد في قاموس علم النفس 1992 :

الابتكار هو إمكانية الخلق التي توجد في حالة كامنة لدى كل فرد، وفي كل سن، وهي مستقلة عن المحيط الاجتماعي الثقافي، وهذا الاستعداد الطبيعي يتطلب شروطاً محفزة لكي يظهر في شكل تعبير ابتكاري. (SILLAMY, N, 1992)

- الابتكار كما ورد في قاموس التربية 1993 :

الابتكار هو الاستعداد الذي يظهره الفرد عندما يخرج عن الطريقة المعتادة للتفكير

(LEGENDRE, R, 1993:277)

- الابتكار كما ورد في قاموس علم النفس 1994 :

الابتكارية هي القدرة على إنتاج أعمال جديدة، واستعمال سلوكيات، وإيجاد حلول جديدة لمشكلة ما.

(BLOCH, H 1994:181)

- الابتكار كما ورد بقاموس مصطلحات التعليم، والتكوين في علم النفس المعرفي 1997 :

الابتكار هو قدرة الفرد على تخيل سريع لمختلف الحلول الأصلية، عندما يواجه مشكلة أو وضعية ما .

(RAYNOL, RIEUNIER 1997:94)

1.2.2. ب - تعريف الابتكار كما ورد عند عدد من الباحثين:

سيتم تناول عدد من التعريفات كما جاءت عند عدد من الباحثين وهذا حسب تسلسلها الزمني، بدءاً من تعريف (SIMPSON 1966) و (STEIN, 1955) وتعريف (GUILFORD, 1962) و (ROGERS, 1959) وعند (MEAD, 1959) و (MAC KINNON, 1960) ولدى (ELLIS BERSSE, 1960) و (RHODES, 1961) وتعريف (TORRANCE, 1962) و (NEWELL et ALL, 1962) و (GOLAN, 1964) و (PARNES, 1962) وعند (WILLIAMS, 1968) و (ANDERSON, 1968) وكذلك (BARRON, 1969) وتعريف (Mc KELLER, 1971).

ويتم تناول تعريف (عبد السلام عبد الغفار، 1973)، و (السيد خير الله، 1973) وتعريف (BARTLEIT, 1975) و (WHIGHT, 1978)، و (لندال دافيدوف، 1983)، و (DAVIS, 1989) و (حنين أسماء إبراهيم، 1997).

يرى (SIMPSON, 1922) أن الابتكار "عبارة عن المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد في التفكير"

(فاروق السيد عثمان، 1998:72)

بينما يعرف (STEIN, 1955) الابتكار على أنه العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول ذو فائدة لدى مجموعة من الناس. (Beaudot, a, 1976:16)

ويلاحظ أن Stein يؤكد على الإنتاج الابتكاري، والعمليات العقلية، والأداء السلوكي في تعريفه للابتكار.

أما (Guilford, 1959) فيقول : أن الابتكارية تتطلب ما أطلق عليه مصطلح التفكير التباعي Convergent thinking أي النشاط العقلي الابتكاري والأصيل ، الذي ينحرف عن الأنماط المعتادة والمألوفة، والذي يؤدي إلى أكثر من حل واحد مقبول للمشكلة، فهو تفكير في نسق مفتوح.

(خالد الطحان، 1986، 22)

أما (Rogers, 1959) فيركز على جانب التفاعل بين البيئة و الفرد في عملية الابتكار، حيث يعتبر أن العملية الابتكارية هي ما ينشأ عنها ، أو ينتج عنها ناتج جديد، نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل وما يوجد في بيئته ويواجهه.

(أحمد حامد منصور، 1986:36)

في حين يعتبر (Mead, 1959) الابتكار بأنه عملية نشاط يقوم بها الفرد، ينتج عنها اختراع شيء جديد، والجدة هنا منسوبة إلى الفرد وليست منسوبة إلى ما يوجد في المجال الذي يحدث فيه الابتكار.

(حامد منصور أحمد، 1986:37)

ومن الذين اعتبروا الابتكار عملية (Mac Kinnon, 1960) هذا الأخير يقول بأن الابتكار عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة، وبالقابلية للتحقيق.

(إبراهيم عصمت مطاوع، 1997:220)

وتؤكد (Ellis, BERSSE, 1960) على جانب الجدة و الأصالة في تعريفها للابتكار حيث تقول أنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه وتحقيقه.

(فاروق السيد عثمان، 1998:72)

و من بين من تناول الابتكار كعملية عقلية (Torrance, 1962) الذي يحدد بأن الابتكار هو عملية إدراك للعناصر الناقصة، وتكوين أفكار، ووضع الفروض حولها، تم اختيار وربط النتائج وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات وإعادة اختبار الفروض (حسن شحاتة، 1995:175)

كما وضع (Newell et all. 1962) تعريفا شاملا للابتكار من حيث يعتبر أن التفكير الابتكاري هو التفكير الذي يتم بعدم التقليدية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر و الثقافة التي ينسب إليها، وتدفع المفكر إليه دافعية قوية وتمييزة عالمية، وتتضمن المهام التي يقوم بها الفرد، وأثناءه يسعى لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة في البداية.

(آمال صادق، فؤاد أبو حطب، 1996:634).

بينما يمكن النظر إلى الابتكار حسب (Golan, 1964) على أنه سمة من السمات الموزعة بشكل طبيعي بين البشر، ويظهر في شكل قدرة عقلية، وكمالية نفسية، وكأسلوب للحياة، ويمكن ملاحظته لدى جميع الأطفال ولدى قلة من الكبار، ويؤدي بالشخص إلى التفوق والابتكار في الأداء، وفي مجالات العلوم، والفنون، واستحداث الأفكار المبتكرة.

(رمضان القذافي، 1997:138)

في حين يظهر الابتكار عند (Parnes, 1967) على أنه وظيفة ذات ثلاث أبعاد هي : المعرفة، التخيل، والتقويم. ويرى أن هذه العمليات تتطوي على إيجاد حقيقة ما، وإيجاد مشكلة والتوصل إلى فكرة، وإيجاد الحلول للمشكلات المطروحة على أن تحظى النتائج والحلول المتواصل إليها بالقبول. (يوسف قطامي،

1992:80)

ولا تكمن أهمية الابتكار عند (Anderson, 1968) في كونه عملية إنتاج تشهد كل لحظة من لحظاتها ولادة اختراع قيم، إنما تكمن في كونه عملية مهمة للحياة بحد ذاتها.

(يوسف قطامي، 1992:80)

أما (Barron, f, 1969) فيعتبر الابتكار بأنه طاقة يتم توظيفها للعمل بطريقة بنائية.

وقد علق (شاكر عبد الحميد) على تعريف (Barron) قائلاً: بأنه غير كاف باعتبار أن النشاطات الإنسانية هي طاقات يتم توظيفها للعمل بطريقة بنائية. ومع ذلك فهي ليست نشاطات ابتكارية. فالجانب المميز للابتكار أنه استجابة جديدة أو على الأقل غير شائعة. هذه الاستجابة تكون توافقية وتخدم عمليات التكيف الداخلي (فيما بين الفرد ونفسه) والتكيف الخارجي (فيما بين الفرد والبيئة الاجتماعية).

(شاكر عبد الحميد، 1995:13)

والابتكار بالنسبة لعبد السلام عبد الغفار (1973) نوع من التفكير ينطلق فيه الفرد عبر ما اصططلحت وتعارفت عليه الجماعة التي يعيش فيها إلى مجالات وأفكار جديدة منتجا إنتاجا جديدا بالنسبة إليه وإلى الجماعة أو إليهما معا. (خالد الطحان، 1986:22)

كما يحدد السيد خير الله (1973) التفكير الابتكاري في قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير. (السيد خير الله، 1982:16)

بينما يصف (BARTLEIT, 1975) الابتكار بأنه التفكير المخاطر، الذي يتميز بالانحراف بعيدا عن الاتجاه الأصلي، بحيث يحطم القالب التقليدي، ويصير معرضا للخبرة، ويسمح لشيء ما بأن يؤدي الى شيء آخر. (رمضان القذافي، 1996:16)

في حين يؤكد (Wright, 1978) بأن الابتكار حالة خاصة من حل المشكلات مع التأكيد على أصالة الحل وقيمه. (شاكر عبد الحميد، 1995:15)

هذا ويضيف لندال دافيدوف (1983) بأن الابتكارية قدرة خاصة متميزة لحل المشكل، تمكن الأفراد من انتاج أفكار أصيلة، أو منتجات تتميز بأنها تكيفية (أي تؤدي وظيفة مفيدة) وفي نفس الوقت تامة التكوين. (لندال دافيدوف، 1983 : 557)

أما أسماء إبراهيم، 1997 فتعرف الابتكار على أنه قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد، من عناصر موجودة بالفعل، وذلك باستخدام مجموعة من الرموز المتعارف عليها بشرط أن يكون هذا الشيء الجديد ذا قيمة بالنسبة للآخرين. (زوينب محمود شقير، 1999:38)

من خلال استعراض مختلف التعريفات للابتكار يتضح الاتفاق والاختلاف بين الباحثين في أن واحد، أما الاتفاق فيظهر في تأكيد أغلب التعريفات بأن الابتكار يشترط : الجودة، القيمة، الأصالة، والفائدة بالنسبة للفرد والمجتمع. أما الاختلاف فيظهر من خلال تركيز كل تعريف على زاوية محددة فقط. فهناك من يعتبر الابتكار عملية عقلية: Guilford, Torrance, Taylor.

وهناك من يركز على الإنتاج الإبداعي في حد ذاته: بينما يذهب بعض الباحثين إلى تفسير الإبداع على أنه أسلوب للحياة: Davis, Anderson. وقد أدى هذا التعدد والتباين في تعريف الابتكار إلى عدة نتائج:

أولها: محاولة التوفيق بينها بوضع مستويات الابتكارية كما تصورها العالم النفساني (Taylor, 1965) وهي 4 مستويات :

1. الإبداعية التعبيرية Expressive creativity :

وتعبر عن التعبير الحر المستقل الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيه أهمية مثل: رسوم الأطفال.

2. الابتكارية الإنتاجية Productive creativity :

وتعبر عن المنتجات الفنية والعملية التي تتميز بمحاولة ضبط الميل إلى اللعب الحر، وبمحاولة وضع أساليب تؤدي إلى الوصول إلى منتجات كاملة.

3. الابتكارية الاختراعية Inventive creativity :

يمثلها المخترعون والمكتشفون الذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد، والأساليب والطرق المختلفة.

4. الابتكارية التجديدية Innovatice creativity :

وهي تظهر عن التطوير والتحسين الذي يتضمن استخدام المهارات الفردية، والتصورية

5. الابتكارية الإبتثاقية Emergentive creativity :

وتعبر عن ظهور مبدأ جديد، أو قانون جديد، أو مسلمة جديدة، تزدهر حولها مدرسة فكرية جديدة. (فاروق السيد عثمان، 1998: 73-74)

ثانيا : وضع تصنيف شامل لتلك التعريفات مع ربطها بالمناحي الفكرية لوضعها كالتصنيف (Khatena, 1969) ويحتوي:

2.1. أ. الابتكارية كخاصية معرفية، أي كأحد مكونات العقل.

2.2. ب. الابتكارية كظروف بيئية، وسمات للشخصية ترتبط بأساليب التنشئة الاجتماعية، وتتضمن هذه الفئة سمات الشخصية الابتكارية من حيث علاقتها بظروف البيئة وعوامل التنشئة.

2.3. ج. الابتكارية كأعلى درجة من درجات الصحة النفسية ويمثل هذا الاتجاه ماسلو Maslow الذي يؤكد على أهمية تحقيق الذات، فمن يحقق ذاته يكون مبتكرا.

2.4. د. الابتكارية الفرويدية أي الابتكار كإعلاء للدوافع والرغبات غير المقبولة اجتماعيا، كتعويض عن تصور، أو كتعبير عن اللاشعور الجماعي.

2.5. هـ. الابتكارية كنتاج لقوى نفسية خارقة مثل الربط بين الابتكارية والتتويم المغناطيسي وبينهما وبين

الإدراك المتجاوز للحس (Extrasensory perception)

(إبراهيم عصمت مطاوع، 1997: 221)

ثالثاً : ويرجع تباين وتعدد مفاهيم الابتكار أيضا إلى تعدد وسائل قياسه، أو الوسائل المستخدمة للتعرف على الأفراد المبتكرين، فمنها مقاييس لسمات الشخصية مثل قائمة السمات للتلميذ المبتكر لـ (Torrance, 1965) واختبار What kind of person are you منها مقاييس الإنتاج الابتكاري، والتي تدرج من استجابة المفحوص لبعض وحدات في الاختبارات ويمثلها اختبار (Guilford) و (Torrance) للتفكير الابتكاري. (تيسير صبحي، يوسف قطامي، 1992: 81)

وقد لخص (Rodes.1961) هذه التعريفات في أربعة أنواع سماها بـ Fowers "p" of creativity والتي يعني بها: (Person) الشخص، (Processus) العملية، (Press) الضغط و (Product) الإنتاج الإبداعي. ومن جهة أخرى حدد (Guilford, 1961) مكونات الابتكار المتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات:

3.1. الطلاقة:

ويقصد بها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة، أو موقف شير، وهناك أنواع متعددة من الطلاقة تتحدد من خلال المحتوى الذي يتعامل معه النشاط العقلي، مثل طلاقة الأشكال، طلاقة الكلمات، والطلاقة التعبيرية

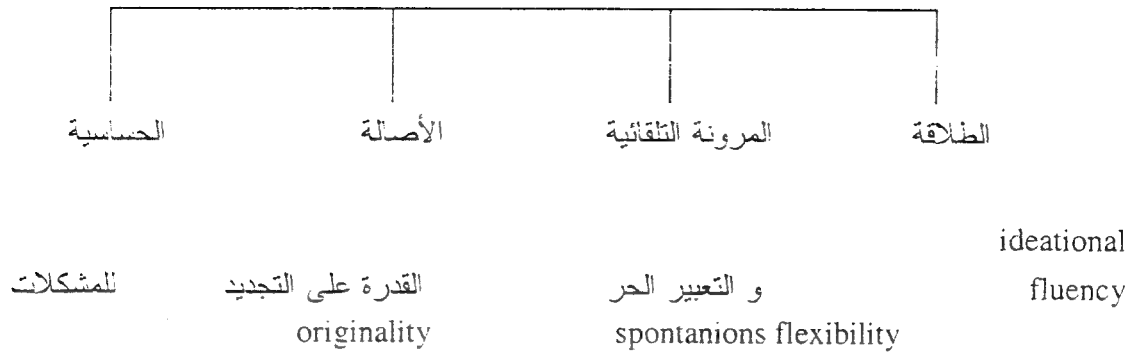
3.2. المرونة: ويقصد بالمرونة قدرة الفرد على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة، بحيث يتحرر من القصور الذاتي العقلي، ويتحرك بين الفئات المختلفة الأفكار دون الانحصار في فئة واحدة منها.

وتختلف المرونة عن الطلاقة، في أن هذه الأخيرة تتحدد تماما بعدد الاستجابات أو سرعة صدورها أو كلاهما معا. أما المرونة فإنها تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتقاس بمقدار تنوع هذه الاستجابات. 3.3. الأصالة: تعد الأصالة من أهم عوامل القدرة على التفكير الابتكاري، ولذلك فإن هذا العامل يدخل ضمن معظم تعريفات الابتكار.

4.3. الحساسية للمشكلات: وهذا العامل لا يندرج ضمن عوامل التفكير التباعدي، وإنما يندرج ضمن عوامل التقويم في مصفوفة (Guilford) وقد توصل إليه عن طريق اختبارات لمعرفة العيوب، أو نواحي النقص التي توجد في نظم اجتماعية أو أدوات معينة.

(السيد خير الله، ممدوح الكنان، 1983: 222-223)

العوامل المكونة للقدرة الابتكارية: شكل رقم 4



و بينما حدد (Guilford) مكونات القدرة الابتكارية، وضع (Wallas, 1962) نموذجاً كلاسيكياً من أربع مراحل يمر بها الإنتاج الابتكاري هي:

1. **مرحلة الإعداد (Preparation):** وتشمل على الملاحظة والإنصات، وتوجيه الأسئلة والقراءة، وجمع المعلومات، وإجراء المقارنة، والتحليل وربط الأمور بعضها ببعض عن طريق المعلومات.

2. **مرحلة الحضانة (Incubation):** ويتم على المستويين الشعوري واللاشعوري، وتتضمن التفكير في الأجزاء، والعلاقات، وإيجاد الأسباب، وغالباً ما تمر فترة على المعلومات بهذه المرحلة قبل الإقدام على استخدامها.

3. **مرحلة الإثارة أو الإشراف (Illumination):** وهي الحالة التي تحدث بها الومضة، أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل. والخروج من المأزق. وهذه الحالة يمكن تحديدها مسبقاً، فهي تحدث في وقت ما، في مكان ما، لدى فرد دون سابق إنذار، وربما تلعب الظروف المكانية، والزمان، والبيئة المحيطة بتحريك هذه الحالة التي وصفها الكثيرون بلحظة الإلهام.

5. مرحلة التحقق (Verification):

وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة، والمرضية، وحيازة المنتج الابتكاري على الرضى الاجتماعي. (رمضان محمد القذافي، 1997: 140)

2.2.2- العلاقة بين الابتكار والذكاء :

لقد ساد الاعتقاد لمدة طويلة بأن محك التفوق هو نسبة الذكاء، وأن الابتكار لا يختلف لا في شكله ولا في طبيعته عن الذكاء.

وهو ما يؤكد قول سبيرمان بأن "الابتكار ليس إلا مظهراً من مظاهر الذكاء العام، وأنه ليس هناك قدرات خاصة بالابتكار. (رمضان محمد القذافي، 1997: 24)

غير أن أبحاث (Guilford et al, 1959) جاءت نتائجها مؤكدة لمدى تعقيد العمليات العقلية للإنسان فيرى أن اختبارات الذكاء إنما تقيس قدرا يسيرا فقط من قدرات العقلية، فقليلا ما تقيس تلك الاختبارات شيئا من التفكير المشعب (Divergent thinking) الذي يميز العمليات العقلية الابتكارية. (المليجي، 1971:88)

ومن هنا يطرح التساؤل :

هل هناك علاقة بين الذكاء والابتكار، وهل يمكن اعتبار الابتكار مظهرا آخر للعمليات العقلية غير الذكاء؟ تبينت نتائج الدراسات التي اهتمت بالبحث عن العلاقة بين الذكاء والابتكار. ولقد درس (Sternberg, 1985) العديد من وجهات النظر حول الابتكار والذكاء. وتوصل إلى نتيجة وهي أن معظم وجهات النظر تتفق مع ما توصل إليه (Guilford, 1959) في أن الابتكار يختلف عن الذكاء ويأن اختبارات الابتكار مستقلة عن اختبارات الذكاء. (Robert. R, Mc Grae , 1987:1258)

كما دلت نتائج أعمال (Taylor, 1962) و (Mac Kinnon, 1962) على أن اختبارات الذكاء التقليدية لا تستطيع التمييز بين الأشخاص المبتكرين وذوي القدرات الابتكارية، ويرجع ذلك إلى أن تلك الاختبارات مشبعة بدرجة كبيرة بأعمال تحتاج إلى المعرفة والذاكرة، والتفكير التقاربي (Convergent thinking). (حلمي المليجي، عبد المنعم المليجي، 1971:425)

وقد اقترح (Torrance, 1962) تفسيراً لعلاقة الذكاء و الابتكار وهذا بعد دراسة قام بها بجامعة مينيسوتا الأمريكية، على مجموعة من تلاميذ المدارس الابتدائية لمدة ثلاث سنوات متتالية فوجد باستثناء التلاميذ الذين أبدوا تفوقا عاليا سواء في اختبارات الذكاء بمفردها أو الابتكار بمفرده، فإنه يمكن القول بوجود علاقة ارتباطية واضحة بين الذكاء والإبداع، وبينت النتائج أن الاختلاف يظهر فقط عندما تفوق درجة الذكاء عن 120 نقطة، ومن هنا يتضح أن مستوى معين من الذكاء يصبح شرطا ضروريا وليس كافيا لتطور الابتكار. (Laurance, R, 1978:59)

لم تتوقف الدراسات عند هذه النتائج بل تواصلت حيث قام (Wallach et Kogan, 1965) بدراسة على عينة من 151 تلميذا خضعوا لمجموعة من اختبارات الذكاء والابتكار، حيث لاحظ الباحثان أن هناك ارتباط بين اختبارات الذكاء فيما بينها حيث قدر معامل الارتباط بـ $r = 0.40$ بينما للارتباط بين اختبارات الذكاء والابتكار كانت ضعيفة حيث قدر معامل الارتباط بـ 0.10 وهو ما جعل الباحثان يؤكدان على وجود استعداد عقلي متمثل في الابتكار مستقل عن الذكاء العام. (Terrassier, j. c 1999:52)

كما قام (Alain Beaudot) بفرنسا بدراسة مماثلة على 150 تلميذ، باستخدام مقاييس الذكاء والابتكار حيث توصل إلى أن العلاقة ضئيلة جدا ($r = 0.05$) ويمكن القول أنها معدومة بين الذكاء والابتكار. (Terrassier, j. c ,199:53)

في الأخير يمكن الاستنتاج أن معظم الأبحاث لم تشر إلى وجود علاقة مرتقعة بين مستوى أداء الأفراد على اختبارات الذكاء واختبارات الابتكار، حيث تختفي الفروق عند مستويات الذكاء العالي، وهذا يعني أن الشخص الذكي لا يكون بالضرورة مبتكراً غير أن الفرد المبتكر لابد أن يتميز بحد أدنى من الذكاء. وعلى هذا الأساس يمكن الاتفاق مع (Gallacher) عندما يقول "عندما ينجلي الضباب، من المؤكد أنك ستجد أن التفكير المشعب "Divergent thinking" عامل عقلي هام له علاقة بالطريقة التي تجعلك أكثر تفهماً لكنه أقل أهمية في النجاح المدرسي بالمدارس التقليدية بالمقارنة بالذاكرة، والتفكير التقاربي "Divergent thinking" المقياس باختبارات الذكاء" (Terrassier.j.c, 1999:54)

3.2.2- أسباب الخلط بين الابتكار والذكاء:

تعود مشكلة الخلط بين الذكاء والابتكار وعدم التمييز بينهما إلى عدة أسباب يحددها رمضان القذافي في ما يلي:

أولاً : لقد خضع مفهوم الذكاء لدراسات كثيرة لأجل إيجاد مفهوم محدد ودقيق له، إلا أنها فشلت والدليل على ذلك التعريف القائل "بأن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء"، ويبدو واضحاً بأن هذا التعريف ناقص لأنه لا يفسر أبداً مفهوم الذكاء وقد ساهم هذا في قيام العديد من الباحثين بملاحظة أنواع متعددة من السلوك الذي يعتبر من المستحيل نسبتها إلى نوع واحد من الذكاء، وقد اهتم "جون هورن" بهذا الموضوع وتوصل إلى تحديد نوعين أساسيين من الذكاء هما :

1. الذكاء المطلق (Fluid Intelligence): وهو الذكاء المستقل عن الخبرة والتربية (ذكاء نظري) يمكن أن يتدخل في كثير من النشاطات الذهنية.

2. الذكاء المحدد الشكل (Crystallized Intelligence): وشمل هذا النوع من الذكاء حصيلة الخبرات وبالتالي فهو قابل للنمو والزيادة كلما اتسعت دائرة الخبرة، وارتفعت وسائل، وطرق التعليم والتدريب.

ثانياً: استخدام مقاييس الذكاء للكشف عن الابتكار: حيث ساد الاعتقاد بين الناس بأن لا وجود لاختلاف بين مفهوم الابتكار والذكاء وهو ما جعل عدد كبير من العلماء يستخدم مقاييس يستخدم معايير الذكاء كأداة لدراساتهم للابتكار، مما أدى إلى عدم ظهور فروق بين المفهومين. ومما يجدر الإشارة إليه فيما يخص استخدامات اختبارات الذكاء أن :

1. اختبارات الذكاء تقيس القدرة أو الاستعداد للتحصيل فقط، وهو ما يجعلها مرتبطة بمجموعة محدودة من القدرات الفردية ذات العلاقة بالقدرة على التحصيل الدراسي، فهي لا تتعامل مع التفكير التباعدي، ولا مع الإجابات الابتكارية، لذلك يجب استخدام مقاييس مغايرة تختلف في طبيعتها ومحتواها عما تقيسه اختبارات الذكاء للكشف عن القدرات الابتكارية لدى التلاميذ.

2. اختبارات الذكاء تقيس قدرات عقلية معينة مثل:

القدرات اللفظية، العددية، الاستدلال. بينما تهمل في نفس الوقت قياس قدرات ضرورية للابتكار مثل: الأصالة، المرونة، الطلاقة. (رمضان القدافي، 1996: 28.30)

4.2.2 - علاقة الابتكار بالتحصيل الدراسي :

يتفق العديد من الباحثين على أن المدرسة التقليدية لا تشجع الابتكار، وهذا راجع لاعتمادها على الحفظ واسترجاع المعلومات، وهو ما يميز العمليات العقلية الخاصة بالذكاء أي التفكير التقاربي، والدليل على ذلك أن الاختبارات التحصيلية يبرز من خلالها الأذكى ويتفوقون لأنها تعتمد على الذاكرة.

ففي سلسلة من الأبحاث التي قام بها (Cyril Bert et Moren, 1949) حينما عزلا تأثير الذكاء وجدت ارتباطات جزئية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اختبارات الذكاء واختبارات الذاكرة المختلفة من جهة والعمل المدرسي والامتحانات من جهة أخرى وبالتالي فالتفكير التباعدي لا يلقى اهتماما في اختبارات التحصيل المدرسية بعكس ما تلقاه القدرات التي تحاول اختبارات الذكاء قياسها مثل المعرفة، والذاكرة، والتفكير التقاربي. (حلمي المليجي، 1971: 426)

وهذا ما قاد العديد من الباحثين إلى طرح التساؤل، لماذا لم يتوصل الكثير من المبتكرين إلى النجاح في المدرسة.

على هذا الأساس قام عدد من الباحثين بدراسات وأبحاث هدفنا التوصل إلى طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والابتكار.

ومن أبرز الدراسات في هذا المجال دراسة (Getzels et Jackson, 1961) على عينة من المراهقين من ذوي المستويات العليا في الذكاء والمستويات العليا من القدرات الابتكارية، حيث تم اختيار مجموعتان تجريبيتان أحدهما تمثل ذوي الذكاء المرتفع والأخرى تمثل ذوي الابتكار المرتفع، ودرس الأداء التحصيلي لكلا المجموعتين، فتوصلا إلى أن درجات المجموعتين كانت مرتفعة.

(Beaudot, 1980:26)

وقد أجرى (Torrance, 1962) تجربة مماثلة على ثماني مجموعات من تلاميذ المدرسة الابتدائية لاختبار هذه الفرضية، فتوصل إلى نتائج مماثلة حيث كان مستوى التحصيل عند المبتكرين والأذكى متشابها في ستة عينات من أصل ثمانية وأشار (Torrance) أنه يفقد 70% من المتفوقين (الابتكار) إذا تم الإعتماد فقط على اختبارات الذكاء للتعرف إلى المتفوقين.

(خالد الطحان، 1986: 32)

كما قام (Gropely, 1967) بمحاولة لفحص افتراض (Getzeles et Jackson). فقام بدراسة لمقارنة التحصيل الدراسي لدى كل من ذوي المستوى الدراسي المرتفع من حيث الذكاء، وذوي المستوى المرتفع من الابتكار. وقد اختار لهذه الغاية أربع مجموعات، حيث تضم الأولى المتفوقين في الذكاء والابتكار، الثانية تضم ذوي القدرة على الذكاء فقط، والثالثة تضم المبتكرين فقط، والرابعة تضم العاديين من حيث الذكاء والابتكار .

ولدى مقارنة التحصيل الدراسي لدى المجموعات الأربع توصل إلى أن مستوى التحصيل كان الأفضل ما يكون عند أفراد المجموعة الأولى ثم يندرج متوسط درجات التحصيل في الهبوط حتى المجموعة الرابعة. (خالد الطحان، 1986: 34)

إذن من خلال عرض مختلف الدراسات يمكن الاستنتاج بأن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي و التفكير الابتكاري ترتفع هذه العلاقة كلما كانت هذه الاختبارات التحصيلية اختبارات مقننة.

5.2.2- النظريات المفسرة للإبداع :

5.2.2.أ- نظرية التحليل النفسي:

كتبت (Anne Roe) تقول "لقد كتبت ملايين الكلمات عن الإبداع لكن القليل منها يعتبر مبصرا حقاً، والمرحلة الحاسمة في العملية تأخذ مكانها في 'ما قبل الشعور' أو 'اللاشعور' ولذا فإن دراستها صعبة المنال جداً". (علي ماضي، 1992: 205)

وأضاف (Freud) إلى رؤية العقل البشري، رؤية أخرى تشرح مكونات النفس البشرية، حيث يرى أن النشاط النفسي عند الفرد موزع بين ثلاث قوى هي: الهو، الأنا، الأعلى، والصراع دائم بين هذه القوى، وتتجلى محصلة هذا الصراع في سلوك الشخص في أي موقف وذلك من خلال القمع، والكبت، والتبرير، والقلب، والتفكير، وأخيراً السامي.

(حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، 200: 55)

ويفسر أيضاً كيف أن الناس يستخدمون خيالهم للهروب من قسوة الوجود الفعلي إلى أحلام اليقظة التي تحقق فيها الرغبة. فحسب "Freud" فإن الفرد يهجر بالتدريج الخيال المحقق للرغبة لصالح التفكير العقلاني حيث يقول "Freud": "إن عدم الحصول على الإشباع الغير المتوقع، وتجربة خيبة الأمل المترتبة عليه، هي التي أدت إلى التخلي عن الانغماس في محاولة الإشباع هذه عن طريق الهلوسة، وبدلاً من ذلك أظطر الجهاز النفسي إلى اتخاذ قرار بتكوين تصور عن الظروف الواقعية في العالم الخارجي ومحاولة إحداث تغيير حقيقي في هذه الظروف، وبذلك وضع مبدأ جديد للأداء العقلي، ولم يعد ما يقدم للعقل هو السار، بل هو الواقعي، حتى ولو لم يكن ساراً. وقد ثبت أن مبدأ تكوين الواقع كان خطوة مهمة. (مجلة العبري، 1996 : 39)

ويضيف (Freud) أن عملية التسامي هي العنصر الهام في تفسير العمليات الإبداعية. فالفرد يبحث عن صرف الطاقة الليبيدية القوية بوسائل يرضى عنها المجتمع، بما أن التسامي العملية التي تساعد الفرد على إعلاء الدافع إلى مستوى أسمى أخلاقياً، اجتماعياً، ونفسياً. وبهذه الطريقة يستفيد الفرد من جهة بخفض التوتر الناجم عن الصراع الداخلي، ومن جهة أخرى يستفيد المجتمع من أعماله. (علي ماضي، 1992: 206)

5.2.2.ب- نظرية الجشطالت:

ينظر الجشطالتيون إلى مشكلة الإبداع والتفكير المنتج من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع. حيث يصفون حدوث عملية التفكير المنتج كما يلي:

في البداية، يبرز جزء هام من المجال بحيث يصبح هو المركز. ودون أن يبدو منفصلاً عن باقي المجال، وتفسير ذلك يقال أنه عندما يكون جزء من هذا المجال البصري مختلفاً في اللون وفي الضلال فإنه يبدو في هذه الحالة كشكل. بينما يبدو ما سواه أرضية.

ويتبع ذلك رؤية المجال وإدراكه بشكل بنائي أعمق مما يؤدي إلى إدخال تعديلات واحداث تغييرات في المعنى الوظيفي.

وعليه تتضمن العمليات السابقة تجميع الموضوعات والمفردات وإعادة تنظيمها، قبل أن يتم في العملية الأخيرة إعادة بناء المجال من جديد لإعادة التناسق إليه، مما يؤدي بدوره إلى حدوث الاتزان. (رمضان القذافي، 1996: 74.75)

ويمكن الإشارة باختصار أن الإبداع حسب الجشطالت يتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال، وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة لحل للمشكلة. ومن بين رواد هذه النظرية (Max WERTHIMER, 1959).

(Renald Legendre, 1993: 279)

5.2.2 ج- نظريات السمات:

وتتمثل آراء ووجهات نظر (Guilford) أهم النقاط التي جاءت بها نظرية السمات في مجال الابتكار. إذ يرى (Guilford) أن الذكاء يختلف عن الابتكار، وأن هذا الأخير يعتمد على مجموعة من العمليات التي لا تعود إلى ذكاء الشخص بقدر ما تعود إلى ما لديه من قدرات ابتكارية خاصة وترى نظرية السمات بأن الابتكار سمة من السمات التي تميز الأشخاص بعضهم عن بعض تبعاً للفروق الفردية بينهم.

ويتم تعريف السمة وفقاً لهذه النظرية على أنها "الطريقة المميزة الدائمة التي يختلف بها شخص عن آخر". كما يمكن وصف عملية الابتكار بأنها تتطلب ما يلي:

1. توفر حساسية مرهفة للتعرف على المشاكل.

2. توفر القدرة على طلاقة التفكير والتي تنقسم بدورها إلى أربعة عوامل وهي:

1/2. الطلاقة الفردية: وتعني سرعة الكلام تلقائياً وبدون تردد.

2/2. الطلاقة الارتباطية: وتشير إلى عدد الأفكار المترابطة التي يمكن إيجادها أو التعرف عليها.

3/2. الطلاقة التعبيرية: وتشير إلى القدرة على التعبير على الأفكار بسهولة ويسر.

4/2. طلاقة الأفكار: وتشير إلى إيجاد أكبر عدد من الأفكار بسهولة.

3. مرونة التفكير وتتكون من:

1/3. المرونة التلقائية: وتشير إلى الطلاقة العفوية في التعامل مع الكلمات والأعداد.

1/3. المرونة التوافقية (التكيفية): وتبدو في القدرة على التفكير، الأصيل، وإعادة تعريف الأشياء، والأشكال

والرموز والعوامل اللغوية. (رمضان القذافي، 2000: 92.93)

2.2.5.2- نظرية التحليل النفسي الحديث:

من رواد هذه النظرية (Kubie.L.S, 1962) الذي يرى بأن العملية الابتكارية مصدرها منطقة "ما تحت الشعور" وليس منطقة اللاشعور. فاللاشعور حسب هذه النظرية يعطل العملية الابتكارية بدلا من أن يتيح لها فرصا، والفرصة المتاحة تأتي عن طريق النشاط الحر الذي تؤمنه مرونة التفكير وعفوية الحدس، ويتفق "ما قبل الشعور" مع النشاط الحر للفكر. وبهذا المعنى يقول (Kubie) بأن الشخص المبدع هو الذي يستطيع استخدام بوسيلة ما، وظائف ما قبل الشعور بطلاقة أكثر من الآخرين الذين يتساوون معه في مواهب ما زالت كامنة. كما يعتبر (Kubie) بأن عمليات اللاشعور وعمليات الشعور تتعاون على منع عمليات ما قبل الشعور "من التحرك أو الظهور إلى الشعور، فتمنع بذلك العملية الابتكارية من التحقق كما أنه (Kubie). يعتقد أن اللاشعور لا يلعب دورا في الابتكار بل يقمع العملية الابتكارية.

(Renaud Legendre, 1993: 279)

وتميز النظرية بين عمليات التفكير الأولية (غير المنطقية) وعمليات التفكير الثانوية (وهي العمليات المعقولة المنطقية التي تخضع للضغط الإرادي) فيكون الشخص المبتكر "هو الذي يسمح لنفسه بالإقحام في أساليب التفكير البدائية للعملية الأولية، بينما يكون قادرا على العودة".

(علي ماضي، 1992: 212)

من خلال استعراض كل النظريات التي تناولت موضوع الابتكار بالتفسير والتحليل، يمكن الاستنتاج أن كل النظريات تتفق على أن العملية الابتكارية تتطلب التميز، والخروج عن الأساليب العادية في السلوك، الدوافع في طريقة التفكير والتعبير. إلا أن هذه النظريات اختلفت في تحديد المنطقة المسؤولة عن هذا التميز لدى الفرد في القدرات الابتكارية.

2.2.6- المميزات الشخصية للمبتكرين:

يتفق بعض الباحثين بأن المبتكر شخص مؤثر ومتأثر أيضا. وإن كان تأثيره قد يتعدى حدود جماعته، أو مجتمعه، وذلك فهو يلقي الاحترام والتبكم أو الاضطهاد، لأن الفرد المبتكر يعكس صفو العادات، ويعطل الأساليب القديمة. (عباس محمود عوض، 1985: 10)

فالفرد المبتكر يتميز بعدد من السلوكات والدوافع والسمات التي تجعله ينفرد عن الآخرين، وقد أو جز هذه السمات ممدوح الكنانى:

1. الاستقلال وعدم المسايرة : يظهر أن المبتكر يرفض المجازاة وهذا لأنها تولد دوافع متصارعة مع المرونة العقلية، وإذا قبل بالمجازاة فهذا فقط للاتصال بالآخرين من أجل خفض قلقه وإحساسه بعدم الانتماء. كما يتميز بخاصية دافعية أخرى وهي الاستقلال بأرائه وهو ما يدعم لديه التحرر من التقاليد، التفتيح على الخبرة، وكذا التفتيح على الذات، وتنمية إمكانياته الابتكارية.

2. دافع التفتح على الخبرة :

لقد وضع هذا المفهوم (Rogers.1959) في نظريته عن الابتكار والشخصية، حيث يرى أن العملية الابتكارية تقوم على أساس وجود دافع معين، وهو دافع الاتساع والامتداد، والنمو والنضج، و الميل إلى التعبير عن إمكاناته، ويقصد (Rogers) بالفتح على الخبرة، الخلو من التسلط، والقدرة على الامتداد بحدود المفاهيم، والمدرجات والقدرة على تحمل الغموض.

وتتضمن عملية التفتح على الخبرة قسمان داخلي (ذاتي) وخارجي:

1. التفتح على الخبرة الخارجية : يعتبر التفتح على الخبرة الخارجية جزءا من المسؤولية الاجتماعية، والحاجة إلى الانتماء والاتصال.

2. التفتح على الخبرة الذاتية : بالنسبة لـ (Rogers) فإن قيمة الفكر الابتكاري لا تحدده المصادر الخارجية كتعريض الآخرين، أو نقدهم، ولكن تحدده المصادر الذاتية الداخلية، أي اقتناع الشخص بعمله، ورضائه عنه، وإحساسه بقدرة هذا العمل على التعبير عما في نفسه فأساس التقويم يكمن داخل الفرد.

ويحدد (Rogers) عنصران للفتح على الخبرة :

• الميل إلى التعقيد: ويظهر كدافع مساعد للابتكار والأصالة.

تحقيق الذات: الابتكار وسيلة لتحقيق الذات هذا ما يؤكد العديد من الباحثين (Anderws, Maslow) وعبد السلام عبد الغفار). (ممدوح الكنانى، 1983: 230، 232)

يؤكد (Taylor) أن من سمات المبتكرين: الفكاهاة، الخيال، حب الاطلاع، كثرة الأسئلة أو التساؤل، الاستقلالية، إثبات الذات، تقبل الذات، البراعة، وبشكل عام فإن المبتكر لديه شخصية معقدة حسب الباحث. (Beaudot.A, 1981:40)

وفيما يتعلق الطفل المبتكر، فهناك اتفاق من طرف الباحثين على أنه الأقل كبتا، أقل تأثرا بالزملاء، وهذا يعني أنه أكثر قدرة على اتباع أفكاره الذاتية، حتى وإن كان المحيط ينكرها، أما بالنسبة للراشدين المبتكرين، فسلوكهم يظهر ناضج وطفلي في آن واحد، وهذا وقد وصف (Barron) الشخص المبتكر بأنه الأكثر بدائيا وأكثر تحضرا وتثقفا، كما أنه الأكثر هداما والأكثر بناءا، الأكثر اضطرابا عقليا، ولكن في نفس الوقت الأكثر صحة عقلية.

(Terrassier j.c, 1999,53)

ويؤكد ذلك (Barron) في قوله إننا إذا ما اعتبرنا التكيف والنضج في العلاقات الإنسانية، من علامات الصحة النفسية والعقلية، فإنه يمكن القول بأن العبقرى أو المبتكر غالبا ما يكون معتل الصحة النفسية غير أن التاريخ يشير أيضا أن الكثير من العباقرة، والمبتكرين كانوا من الأسوياء والحكماء، والمصلحين، الذين اتسمت حياتهم بالبساطة، والبشاشة، وحب الآخرين، والمساهمة في خدمة المجتمع. (رمضان القذافي،

1996:85)

يتميز المبتكر بخصائص شخصية، سلوكية، ومعرفية عديدة وردت في دراسات كل من 1962، Torrance، Barron، Mac Kinon، Ranck و bell. F 1986 وعبد السلام عبد الغفار 1966، محمود نسيم رأفت 1974، حسين الدريني 1986، سيد صبحي 1987 يمكن إيجازها في الخصائص التالية :

الاستقلالية، حب الاطلاع، المغامرة، الطلاقة العالية، الميل إلى الفن والجمال، عدم الخوف من النتائج المختلفة، الاستعداد الكلامي العالي، حساسية عالية للمشكلات، تنبؤ وحس وقدرات عالية في التخيل والتحليل والتركيب والتقييم، القدرة على التجول والتوسع في الحدود. (حسن شحاتة، 1995:249)

ويتفق أيضا (Cropley, 1979) وآخرون إضافة إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية. يتفق هؤلاء أن المبتكر يتميز ببعض السمات إلى جانب الذكاء تتلخص فيما يلي:

- الاستقلال والمغامرة
 - رفض الخضوع لأوامر الآخرين.
 - النظرة إلى الحياة، نظرة مرنة، وليس نظرة جامدة أو مطلقة.
- (زوينب محمود شقير، 1999:237)

كما استطاع (Catell, 1959) عن طريق استخدام مزيج من التراث المفضل لتاريخ حياة المبدعين، ومقاييس الشخصية لباحثين بارزين، أن يتوصل إلى أن الشخصية المبتكرة، حالة من التناقض والتناغم. (محمد عويضة، 1996:56)

وهذا ما جعل (Catell, 1959) يطلق تسمية خاصة على الشخصية المبدعة، حيث سماها بـ : الألفاز السيكولوجية. (فاروق السيد عثمان، 1998:149)

إضافة إلى السمات الإيجابية التي تختص بها الشخصية المبتكرة يذكر (Torrance, 1981) و (Smith, 1966) جملة من الخصائص السلبية تظهر لدى المبتكرين مثل عدم المبالاة بالتقاليد، المجاملات، العناد، حب السيطرة أو الهيمنة، اهتمام متدنٍ بالتفاصيل، شرود الذهن، السخرية، عدم الرغبة في التواصل مع الآخرين، المزاجية، مفترطين في العاطفة والشعور، والفوضى.

(ناديا هایل سوور، 1998:209)

على ما يبدو فإن الفرد المبتكر لديه من الخصائص الانفعالية، المزاجية والدفاعية، ما يجعله يتميز عن غيره من الأفراد حتى أن الباحثين يؤكدون على أن الخصائص المزاجية تعتبر أكثر أهمية لدى المبتكر من القدرات العقلية، لما لهذه الخصائص والميزات من تأثير على شخصية المبتكر.

7.2.2- المراهق المبتكر و المراهق الذكي:

قام الباحثان (Getzels et jackson, 1962) بإجراء مقارنة بين مجموعتين من المراهقين، مجموعة تضم مراهقين مبتكرين ومجموعة تضم مراهقين أذكياء.

وكانت العينة تضم 449 مراهق لمدرسة ثانوية بأمريكا، حيث اعتمد الباحثان على كل من اختبار الذكاء واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لتحديد أفراد العينة، فكان مجموع عينة الدراسة هو 28 تلميذ من ذوي المستوى المرتفع من الذكاء و 26 تلميذ من ذوي المستوى المرتفع من القدرة الابتكارية.

وقد هدفت الدراسة الإجابة على عدد من الأسئلة للمقارنة بين المجموعتين، حيث تضمنت الأسئلة

التالية:

1. تساءل الباحثان على النجاح الدراسي لدى المجموعتين إذ أظهرت النتائج أن المجموعتين لديهما نتائج متقاربة بحيث يحصل مرتفعي القدرة الابتكارية، ومرتفعي الذكاء على النتائج المرتفعة في التحصيل الدراسي مقارنة بالمجتمع الأصلي.

2. تضمن السؤال الثاني محاولة التعرف على تفضيلات الأساتذة للتلاميذ من المجموعتين، حيث طلب الباحثان من الأساتذة إعطاء نقطة تدل على رضا وتفضيل الأستاذ لوجود ذلك التلميذ أو غيره في القسم. وتم مقارنة النقاط التي حصل عليها أفراد المجموعتين، فجاءت النتائج على النحو التالي: التلاميذ الأذكىاء هم الأكثر قبولاً في القسم مقارنة بالمتوسطين والمبتكرين، وهذا يدل على أن النجاح الدراسي ليس المحك الوحيد الذي يفضل على أساسه الأساتذة تلاميذهم.

3. كما تساءل الباحثان عن رغبة النجاح لدى المجموعتين وذلك باعتماد اختبار النجاح لـ (McClelland) ولأن الفروق كانت غير دالة بين المجموعتين فيما يخص الرغبة في النجاح. لجأ الباحثان للتساؤل عن الاختلافات الدافعية للنجاح لدى المجموعتين وذلك بطرح ثلاث أسئلة وهي:

- ما هي الكفاءات الشخصية التي تفضلها كلتا المجموعتين لنفسها

- ما هي العلاقة بين الكفاءات الشخصية التي يفضلونها. كلا المجموعتين. والكفاءات الشخصية التي

يفضلها الأساتذة لديهم ؟

- ما هي العلاقة بين الكفاءات الشخصية التي يفضلها التلاميذ من كلا المجموعتين والتي في رأيهم

تقود الإنسان إلى النجاح؟

وقد استعمل الباحثان أداة "الصفات المميزة" Les traits remarquables للإجابة عن هذه التساؤلات، حيث

جاء ترتيب الصفات لدى المجموعتين كما يلي:

جدول رقم "1" ترتيب الصفات المميزة حسب تفضيلات التلاميذ

نوع الصفة المحبذة	الأخلاق	تنوع الاهتمامات	التحصيل الجيد	الذكاء	روح المرح	الإستقرار العاطفي	حب النجاح	الإبداع
المبتكرون	3	4	7	8	2	1	5	6
الأذكىاء	1	5	6	7	8	2	3	4

من خلال ترتيب كلا المجموعتين يظهر الاختلاف واضح بين الأذكىاء والمبتكرين فيما يخص الكفاءات الشخصية التي يتمناها كلاهما لنفسه.

أما فيما يخص العلاقة الارتباطية بين الصفات التي يفضلونها وتلك التي يفضلها الأساتذة لديهم، فكانت الارتباطات قوية (0.67) لدى الأذكىاء بينما كانت ضعيفة (0.25) فيما يخص المبتكرين.

وفيما يخص الصفات التي يحبها كل من المبتكرين والأذكىاء والتي يرونها مناسبة للنجاح في الحياة، فقد كانت الارتباطات موجبة قوية (0.80) بالنسبة للأذكىاء، بينما لدى المبتكرين كانت ضعيفة (0.10).

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الاختلاف واضح بين ما يراه الذكي من صفات تؤدي به إلى النجاح والتي تؤدي برأيه إلى رضا الأستاذ، وهي معاكسة تماما لما يراه المبتكر وهذا ما يفسر إلى حد ما لماذا الأذكىاء هم المفضلون مقارنة بالمبتكرين لدى الأستاذة. (Beaudo A , 1973, 34-35)

- مناقشة النتائج:

من الواضح تماما أن المراهق المبتكر لديه إمكانيات التحرر من كل ما هو مألوف، بالمقارنة بالمراهق الذكي الذي على العكس يظهر استعدادا قويا وحاجة كبيرة للتركيز على كل ما هو مألوف، فهو يبحث عن الأمن أمام مخاطر عدم اليقين والمجهول فيما هو معروف.

وحسب الباحثين فإن الاختلافات لا تظهر فقط في المجال المعرفي بين المجموعتين، إذ أن المعطيات المتعلقة بالسلوك الدراسي والسلوك الاجتماعي، والنتائج المتوصل إليها من خلال الأسئلة المطروحة انتهت إلى نفس النتيجة، فلأذكىاء يميلون إلى المفاهيم النمطية وعلى تخيل نجاحهم الشخصي حسب معطيات لها علاقة بالنماذج التي يقترحها الأستاذة، بينما المبتكرون يميلون إلى الابتعاد عن كل ما هو نمطي يظهرون خيالا خصباً، وأصالة يتصورون نجاحهم الشخصي حسب معطيات أصيلة.

8.2.2 - العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري:

المدرسة بيئة علمية، وثقافية هامة في تكوين الأفراد، ولديها دور كبير في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري أو إعاقته. وهذا لأنها المسؤولة عن اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ من الناحية العقلية، النفسية، واثباعها بما تقدمه للتلاميذ من مناهج وطرق التدريس ومواد متنوعة، وكذلك من خلال الجو التفاعلي الذي يحدده الأستاذة داخل القسم في علاقتهم بالتلاميذ ومن خلال علاقة التفاعل بين التلاميذ فيما بينهم.

وهذا ما يوضحه مراد وهبة عندما يقول: "المدرسة تمثل جانباً مهماً من جوانب التربية في حياة الطفل في المراحل العمرية التي ينمو فيها معرفياً، وجدانياً ومهارياً، بل وربما هي كل التربية النظامية التي تؤثر فيه، وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الابتكار والتأثير إيجاباً أو سلباً في القدرات الابتكارية هو دور أساسي أو جوهري".

(حسن شحاتة، 1992:138)

وعلى ما يبدو فإن الابتكار لم يجد بعد الاهتمام اللازم كذلك الذي يلقاه الذكاء والأذكىاء بالمدرسة، وحتى الأستاذة لم يدركوا بعد أهمية العمليات العقلية الابتكارية.

هذا ما كشفت عنه دراسة (Torrance, 1964) على عينة من مدرسي العلوم الاجتماعية بمينسوتا الأمريكية، فقد طلب الباحث من المدرسين ترتيب العمليات العقلية التي حددها (Guilford) لتمثيل النشاط العقلي حسب درجة أهميتها بالنسبة لأهداف المدرسة الثانوية، وقد أدرج المعلمون العمليات العقلية التشعبية (Divergent thinking) الأخيرة في قائمة ترتيب الأهداف، بينما العمليات العقلية المعرفية اللامسة أو التقاربية (Convergent thinking) قد جاءت الأولى والثانية على التوالي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم "2" العمليات العقلية الهامة بالنسبة للأساتذة

العمليات العقلية	مضمونها	النسبة المئوية
1. المعرفة Cognitive	يتعرف، يتحقق، اليقظة، الفطنة، الألفة	70.7 %
2. الالامه التقاربية Convergent	معايير السلوك، الاتجاه الصحيح، الحل الصحيح.	18.7 %
3. الذاكرة Memory	يتذكر، يكتب معرفة واضحة	5.3 %
4. التقييمية Evaluation	دقيقة، يتعلم بيقان التفكير النقدي، التقييمي، الانتقائي المقارن، الحكم	3.6 %
التباعدية أو التشعبية Divergent	التفكير المستقل، البناء، الخلق، الحر، المستفسر	1.7 %

إن العمليات العقلية التشعبية أو التباعدية المسؤولة عن الابتكار لا تلقى الاهتمام من طرف الأساتذة، وبالتالي بالنسبة لأهداف المنظومة التربوية، وهذا الإهمال يؤثر سلبا على التلاميذ ذو القدرات العالية في المدرسة، سواء في علاقتهم بالمنهج الدراسي، أو مع الأساتذة، أو طرق التدريس وهو ما سيتم توضيحه لاحقا.

2.2.8.أ- علاقة الأستاذ بالتلميذ المبتكر:

يقول (Treffinger, 1986) "المعلم عامل مساعد في تقديم الخبرة ومنظم للخبرات المناسبة، وعامل تشجيع للابتكار. (يوسف قطامي، 1992:98)

رغم التأكيد على أهمية الأستاذ في تشجيع العملية الابتكارية وتشجيع التلميذ ذو القدرة الابتكارية بالمدرسة، إلا أن العديد من الدراسات جاءت نتائجها تؤكد أن التلاميذ المبتكرين هم الأكثر رفضا من طرف الأساتذة.

نفي دراسة (Getzels et Jackson) حول المراهقين المبتكرين والأذكى، طب الباحثان من الأساتذة إعطاء نقطة تفضيل لتلاميذهم الأذكى والمبتكرين والعاديين. فكان الأذكى هم الأكثر قبولا وتشجيعا في القسم ثم المتوسطين أما المبتكرون فقد تحصلوا على أدنى المراتب، وبالتالي فهم الأقل قبولا. (Beaudot.A, 1973:33)

ويؤكد هذه النتائج (Mayers and Torrance, 1963) حيث قاما بأكثر من 20 تجربة لمعرفة مدى تشجيع المعلم وإثابته للتفكير المبتكر عند التلميذ، عندما سألا المعلمون ليصفوا المواقف التي أثنابوا فيها التفكير الابتكاري وقد كان من المؤسف أن يزجر السلوك الابتكاري بدلا أن يثاب وكان واضحا من نتائج معظم هذه البحوث أن المعلمين غير قادرين على أن يحرروا ويطلقوا القدرات الابتكارية الكامنة لدى تلاميذهم، حيث أن المعلمين أنفسهم يفتقرون للتفكير الخلاق، ومن ثم ليس لديهم الأسس النفسية لتدعيم الابتكار.

(خليل مخائيل معوض، 1997:194)

ويضيف (Torrance,1962) أن التلاميذ الأذكياء هم المفضلون والمحبيون بالنسبة للأستاذة فالتميز المبتكر يظهر دائما أنه مهدد ومهدد للنظام والسلوك داخل القسم من خلال كثرة تساؤلاته وغرابتها بالنسبة للأستاذ والزملاء معا. (Beaudot Alain, 1980:52)

وهذا ما يذهب إليه (Cropley) عندما يؤكد أن التلميذ المبتكر بالنسبة للأستاذ هو تلميذ مشاغب، ومثير للاضطراب داخل القسم، الأسئلة التي يطرحها تثير أنها تدعو إلى السخرية، سواء بالنسبة للأستاذ أو الزملاء. (Beaudot.A,1980:54)

ويفسر (Beaudot, 1980) العلاقة (معلم-متعلم) حيث يقول أنها من أصعب العلاقات لأنها وبغفوية تتحول إلى علاقة سيطرة، لأن العلاقة القائمة على السيطرة ترضي المعلم، بينما علاقة من هذا النوع تعارض كل ابتكار عند المتعلم، فالابتكار يتمشى والحرية لا مع الديكتاتورية. (Beaudot.A,1980:52)

وعلى هذا الأساس فإن الجو المدرسي لابد أن يتوفر على درجة من الحرية والاستقلال في معاملة التلميذ، وحتى يسمح لكل تلميذ أن يعبر عن نفسه ويحقق ذاته بالقسم، واثقا في قدراته ومهاراته العقلية. فلقد أوضحت دراسة كل من (LEWIN, Lippitt and while. 1967) على غرار ما أكده (Anderson,1954) حول التفاعلات السائدة داخل القسم بين المعلم والمتعلم بأن الاستجابات الابتكارية تكون أكثر عندما تكون تدخلات ديمقراطية أكثر، وتسمح بمشاركة التلميذ داخل القسم، وعلى العكس فإن الجو القائم على الخوف والسلطة والسيطرة يكبت كل النشاطات الابتكارية. (Painé Andre 1977:141)

ويذهب كل من (محمد سلامة، 1984) و(سلوى عبد الباقي، 1977) إلى القول إن عدم تقبل المعلمين للتلاميذ المبتكرين، وعدم تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم لا يتوقف عند هذا الحد بل غالبا ما يواجه المبتكر باتهامات ادعائية من المعلم في الفصل، ناتجة عن تفوق قدرات التلميذ العقلية مما يؤدي به إلى الإحساس بالوحدة. (زينب شقير، 1999:56)

وعن ممارسة المعلمين على التلميذ المبتكر، توصل أحمد عبد اللطيف عبادة (1986) من خلال دراسة حدد فيها معوقات تنمية الابتكار بالمدرسة المصرية، إلى الاستنتاج بأن المعلم قاسي في معاملة التلميذ المبتكر، كثيرا ما يعرضه لسخرية زملاءه، يعاقب التلميذ على التساؤل والاكتشاف، ويرجع ذلك حسب الباحث إلى عدم اقتناع المعلم بعملية التفكير الابتكاري، وبعدم فهمه للنمو النفسي للتلميذ، وكذلك عدم اهتمامه بتفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم.

(عصمت إبراهيم مضرع، 1997:234)

إذن يمكن الاستنتاج من مختلف نتائج الدراسات التي تناولت موضوع علاقة المعلم بالتلميذ المبتكر، أنها تؤكد على سلبية هذه العلاقة، فالمعلم غير قادر على تحرير القدرات الابتكارية لدى تلامذته، لافتقاره لهذه القدرة الابتكارية ومن ثم فإنه لا تتوفر فيه الشروط النفسية اللازمة التي تسمح له بتدعيم الابتكار والميل إلى التحرر، الأصالة، والمرونة، التي يتمتع بها التلميذ المبتكر، لذلك يحدث الاصطدام بين رغبة التلميذ وحاجاته الابتكارية، وصرامة المعلم وقوانينه داخل القسم، وعلى هذا الأساس تتحول العلاقة بينهما إلى صراع دائم يؤدي في كثير من الأحيان للجوء للتلميذ لكبت موهبته الابتكارية أو النفور من المدرسة.

وقد نلخص (Burt) طبيعة العلاقة وموقف المعلم من التلميذ المبتكر، ونمط التفاعل بينهما في النقاط

التالية:

1. المدرسون يكرهون التلميذ المبتكر، ويفضلون من هم أقل منهم ابتكاراً، كما يشعر بعض المدرسين بالحرج

من أسئلتهم.

2. التعليم التقليدي يشجع على التبعية، وعدم الاستقلال بينما يحد بكل الطرق من عوامل السيطرة والاندفاع

والأصالة والجدة والشعور بالحرية لدى التلاميذ.

3. شعور المبتكرين (التلاميذ) بأن التعلم بشكله التقليدي الحالي، يعتبر مضيعة للوقت نكل من المدرس

والتلاميذ.

فالمدرس يدور في حلقة مفرغة، حول نفسه لأنه يقدم معلومات لا تثير انتباه التلاميذ.

4. شعور المبتكر بعدم السعادة في المدرسة، ويجب ملاحظة حسب الباحث أنه على الرغم من عدم سعادة

التلاميذ المبتكرين بالمدرسة إلا أنهم من الطلبة البارزين والمكروهين في نفس الوقت. (رمضان محمد

القذافي، 1996:180)

وبناء على هذا فإن المدرس يتحمل مسؤولية كبيرة في الكشف عن التلاميذ المبتكرين، بل أكثر من

ذلك في تطوير هذه القدرات لديهم فمن واجبه -المعلم- أن يوفر لهم فرصة النمو تحت الظروف الملائمة لحاجاتهم

وقدراتهم الخاصة، من خلال طريقة التعامل والتفاعل الذي يسلكه مع تلاميذاته، ومن خلال التشجيع والتدعيم الدائم

والمستمر لقدراتهم ومواهبهم الابتكارية.

2.2.8.ب- علاقة التلميذ المبتكر بالمنهج الدراسي:

حتى تستطيع المدرسة القيام بدورها والوصول إلى تحقيق أهدافها على أكمل وجه، لابد عليها أن تقابل

احتياجات ومطالب التلاميذ وخاصة التلاميذ ذوي المواهب الابتكارية، ويتحقق ذلك بجعل المناهج والأساليب التعليمية

تستجيب للرغبات والحاجات العقلية الابتكارية لهؤلاء التلاميذ.

إلا أن المناهج كثيراً ما تعيق تطور التلميذ المبتكر إذ يتبرم هذا الأخير من المدرسة وما يحشد فيها

من مناهج، وقد يصل به اليأس إلى درجة الهروب من مدرسة، أو إهماله للواجبات المدرسية حتى يعد من التلاميذ

المتخلفين دراسياً.

(يوسف مخائيل أسعد، دون سنة : 196)

إن التلميذ المبتكر بحاجة إلى أن يسطر لأجله منهج دراسي خاص يتحدى قدراته ومواهبه الابتكارية،

ويستثير أصالته، وتلقائية أفكاره ومرونته.

غير أن المدرسة يقول رمضان القذافي، تمنح الأولوية للمنهج والنظام التعليمي لا للتلميذ، رغم أنه أهم

عامل في العملية التعليمية، فالتلميذ مجرد عابر سبيل في طريقه عبر آلاف من قبله وسيعبر آلاف من بعده بنفس

الطريقة، أو نفس الأسلوب، فإذا ما أردنا إحداث تغيير جذري لابد أن نتجه إلى وضع التلميذ وحاجاته في مركز

الدائرة، وأن نسلط عليه الضوء، وأن نعترف بوجود الفروق الفردية فنعمل على مقابلتها وتهيئة الفرص المتعددة

لنموها وتطورها.

(رمضان محمد القذافي، 1996:123)

وتضيف ناديا هايل أن وجود مناهج مدرسية لا تتحدى قدرات الطلبة المبتكرين، تؤدي إلى سرحان الطالب في الصف، وسيطرة أحلام اليقظة عليه، وشعوره بالملل وعدم الاهتمام بالمتطلبات المدرسية، مما يؤدي به إلى الفشل الأكاديمي، وتدني التحصيل.

(ناديا هايل سرور، 1998:295)

ويؤدي عدم تطابق المنهج الدراسي واحتياجات التلميذ المبتكر حسب، (Klosnik. 1970) إلى عدم إحساس التلميذ بالتحدي العقلي كما قد يلجأ التلميذ في بعض الأحيان إلى عدم التفوق متعمدا في بعض الأحيان حتى لا يظهر شادا أو غريبا، طوال الوقت بين زملاء في الفصل، والذين يعتبر تقبلهم له اجتماعيا أهم لديه من تفوقه الأكاديمي.

(ناديا عبد العظيم، 1991، 95)

وأسابب قصور المنهج وعجزه أمام القدرات الابتكارية للتلاميذ حددتها دراسة عبد اللطيف عبادة(1986) في النقاط التالية:

- 1-عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي في أغلب المدارس بما لا يعطي الفرصة الكافية لممارسة ألوان النشاط المختلفة، والتي من خلالها تظهر ميولات التلاميذ وأفكارهم الابتكارية.
- 2-توزيع المناهج الدراسية على شهور السنة الدراسية، وارتباط المعلم بقدر من المعلومات المحددة والتي يجب أن تعطى للتلميذ في الوقت المحدد لها مع عدم الخروج عنها.
- 3-اعتماد المناهج الدراسية على الحفظ، والاستظهار، وليس على التفكير والملاحظة والاستنتاج.
- 4-قيام أساليب التقويم المتبعة حاليا في المدرسة على الأسلوب التقليدي، وهو مدى حفظ التلميذ المادة الدراسية، ولا تستدعي أي جانب من جوانب التفكير الابتكاري.
- 5-خلو نمازين الكتاب المدرسي من الأفكار الجديدة الابتكارية.
- 6-خلو معظم الكتب المدرسية على اختلاف تخصصاتهم من الجمع بين جانبين أو أكثر، بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ.
- 7-نادرا ما تتبع المناهج حاجات ورغبات التلميذ وميولاتهم الابتكارية.

(عصمت مطاوع إبراهيم، 1997:237)

ويعسر عبد المطلب أمين القريظي عدم ملائمة المناهج الدراسية بالنسبة للتلميذ. لأن المناهج الدراسية العادية تركز على تعميم ما يطلق عليه بالراءات الثلاثة (three R's) وهي: التزام الطاعة، والانصياع، واتباع التعليمات والنظم. كما تعنى بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات، وهو ما لا يشجع على نمو أولئك التلاميذ الذين يتمتعون بالتفكير الابتكاري وبالخيال، ويتميزون بثراء الاهتمامات وتنوعها وبالاستعدادات العنية مجالات أخرى، مما يبعث في نفس هؤلاء التلاميذ الملل والسأم من جو المدرسة وينفرهم ويعوق توافقهم النفسي والمدرسي، وفي أحيان أخرى يحصل بعض هؤلاء التلاميذ على درجات منخفضة حتى في الاختبارات التحصيلية التي غالبا ما تقيس المقدرة على الاستظهار وتذكر المعلومات فقط، ولا تتحدى قدرتهم على التفكير والتعميد، والاستنتاج وإدراك العلاقات وغيرها. مما يؤكد قصور الأساليب المتبعة بالنسبة لهم، وعجزها عن الكشف عن استعداداتهم وتحديدها بدقة.

(عبد المطلب أمين القريظي، 1989:45)

8.2.2. ج- التلميذ المبتكر وطرق التدريس:

مما لا شك فيه أن طرق التدريس هي الوسيلة البيداغوجية التي تقوم بها العملية التعليمية من حيث أنها همزة وصل بين التلميذ والمعلم والمادة التعليمية، ويبدو أن طريقة الإلقاء هي الطريقة الشائعة طبقا للتنظيم المنهجي المتبع بالمدرسة، مما يؤدي إلى قصور العملية التعليمية وعجزها على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري كما يوضح ذلك (محببات أبو عميرة، 1991) عندما يقول بان طرق التدريس وقدرات المعلم لا تشجع ولا تنمي القدرة الابتكارية. (زوينب محمود شقير، 1999: 57)

وعن طبيعة العلاقة بين طرق التدريس المتبعة والابتكار بالمدرسة انتهت دراسة Lytton et Hoddon, 1968 إلى النتائج التالية :

- إن نجاح أصحاب التفكير التباعدي أي المتشعب يرتبط بشكل إيجابي بتوفير جو يتميز بالحرية والتسامح بالمدرسة كما يرتبط سلبا بأساليب التعليم التسلطية.
 - إن هناك علاقة سلبية ما بين التعبير عن الابتكار بين طلبة المدارس الابتدائية، وسلوك المدرس المتميز باستخدام وسائل التوبيخ والتحقير، والعقاب البدني.
 - أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ما بين الابتكار واستخدام المدرس لأساليب التعزيز، خاصة إذا ما اقترنت هذه بمظاهر الاهتمام الشخصي الذي يبديه المدرس لأفكار تلاميذته مع الابتعاد عن عمليات التقييم التقليدية.
- (رمضان محمد القذافي، 2000: 240)

ويؤكد (Richard et Botton, 1991) وجود علاقة ارتباطية بين طريقة التدريس والقدرة على التفكير الابتكاري، بحيث أن التلاميذ بالمدارس غير التقليدية قد حصلوا على درجات مرتفعة في اختبارات التفكير الابتكاري مقارنة بالتلاميذ الذين يدرسون بالمدارس التقليدية.

(زوينب محمود شقير، 1999: 299)

إن أكثر ما ييغضه التلاميذ المبتكرون أن تفرض عليهم طريقة تدريس، وربما هذا السبب من الأسباب التي تجعل التلميذ المبتكر يفشل في المدرسة فهم يرسمون ضرق يرغبون في اكتساب المعرفة عن طريقها كما أن لهم ميولات خاصة تتطلب اتباع طرق خاصة أيضا للحصول على المعرفة، إلا أن طرق التلقين المعتمدة في المدرسة لا تسمح بالمناقشة لأنها تعتبر التلميذ مستقبلا فقط، والمعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، وتعتمد هذه الأساليب على عدم السماح بتوجيه الأسئلة بحجة عدم الرغبة في إضاعة الوقت أو الرغبة في تكلمة المنهج ويكون السبب الحقيقي هو خوف المعلم من الإحراج بسبب عدم استعداده للنقاش.

(رمضان القذافي، 1996: 129)

8.2.2. د- علاقة التلميذ المبتكر بزملائه :

تعد المدرسة بيئة تربية، واجتماعية، نفسية هامة بالنسبة للتلميذ، لما توفره من فرص للقاء والاحتكاك والتفاعل بين التلاميذ والمعلمين، والتلاميذ فيما بينهم، ونجاح هذه العلاقات يتحدد بمدى تطابق توقعات الواحد منهم من الآخر، سواء تعلق الأمر بتوقعات التلميذ من الأستاذ، أو توقعات التلاميذ فيما بينهم.

لكن هل التلميذ المتميز بقدرات ابتكارية عالية يتمتع بقبول وتشجيع الزملاء، أم أن الزملاء يمارسون عليه الضغط للامتثال؟ إن ضغط الزملاء على التلميذ الموهوب بقدرات ابتكارية للموائمة مع نفس السلوك العام يؤثر سلباً على التفكير الابتكاري، وهذا ما تؤكد دراسات (Torrance 1963 وTurtzman.1967 Mc curie.1963) فعلاقة رفاق الدراسة تؤثر سلباً على العملية الابتكارية وتطورها، وتعمل على إعاقتها، بحيث أن علاقة الرفاق قد تتحول أحياناً إلى نوع من العداء المكشوف، والنقد، والرفض من طرف الرفاق لرفيقهم المبتكر، وقد يلجأ الرفاق إلى تنظيم محاولاتهم الرامية إلى إحباط رفيقهم المبتكر، والحد من نشاطه.

(يوسف قطامي، 1992:98)

إذن يتعرض التلميذ المبتكر بالمدرسة إلى الضغط المتزايد من طرف زملائه هذا الضغط يدعو إلى الموائمة والانسحاق مع السلوك العام للجماعة فيضع بذلك التلميذ المبتكر في موقف محير ومثير للصراع، فإما أن يمثل للجماعة والمقابل هو التخلي عن قدراته الخاصة، أو أن يحتفظ بها وأن يبقى عرضة للسخرية، والتهكم من طرف الزملاء وبالتالي إلى النبذ من طرف الجماعة المدرسية (ممدوح الكنانى 1983:238)

ويعود السبب في تعرض التلميذ المبتكر إلى الضغط والنبذ من طرف الزملاء حسب فؤاد أبو حطب (1989) إلى شعور الزملاء بالتهديد من الإنجاز غير العادي لزميلهم المبتكر، وهو ما يدفعهم إلى مقابلته بالرفض والعداء، والابتعاد عنه. وبالمقابل يشعر التلميذ المبتكر بالوحدة بين زملاءه. (زوينب محمود شقير 1999:61)

إن النبذ والرفض الذي يتعرض له التلميذ المبتكر من طرف الزملاء قد لا يؤثر في بعض الأحيان على إنجازاته الابتكاري. ولكن يحرمه من الاتصال بالآخرين، وهذا عامل هام في تكوين شخصيته، في حين قد يدفعه هذا الضغط إلى التخلي عن قدرته أو كبتها والتظاهر بالموائمة للزملاء رغبة في الاتصال الاجتماعي ولهذا تأثير على شخصيته أيضاً حيث يقول Torrance, 1969 "التلميذ الذي يتخلى عن ابتكاريته تنقصه الثقة في تفكيره أثناء نموه ويكون مفهوماً غير محدد عن ذاته"

(إبراهيم عصمت مطاوع، 1997:216)

إن مستوى نمو ونضج شخصية التلميذ يتحدد بدرجة كبيرة على مدى الإشباع لحاجاته ومتطلباته سواء كانت العقلية النفسية أو الاجتماعية. فكما أن المدرسة بيئة تعليمية فهي أيضاً بيئة اجتماعية، نظراً لما توفره من فرص لإقامة علاقات وتفاعل وجداني وعاطفي بين التلميذ والمعلم من جهة وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى. إلا أن تعرض التلميذ المبتكر إلى الرفض من طرف الزملاء وعدم القبول من طرف الأساتذة وكل ما سبق ذكره من عدم تمكن المنهج الدراسي من استثارة دافعية التلميذ لتطوير قدراته الابتكارية، وطرق التدريس في تحفيزه على المشاركة الفعالة في القسم، كل هذه العوامل من شأنها التأثير سلباً على نمو التلميذ المبتكر. ونضجه العقلي والشخصي، فالتلميذ المبتكر بحاجة لمن يعزز ثقته بنفسه حتى يكون مفهوماً إيجابياً عن ذاته. فحرمانه من الاتصال الاجتماعي أو دفعه للتخلي عن قدراته الابتكارية يشعره بالإحباط واليأس. وربما يدفعه إلى النفور نهائياً من المدرسة ويعوق بذلك توافقه النفسي، الاجتماعي والمدرسي.

من الواضح أن المدرسة بيئة غير مناسبة لتنمية الابتكار، إذ ما هي أصرت على الاعتماد على الطرق التقليدية في التنظيم والتسيير من خلال المناهج التي تعتمد على الطرق والأساليب التي يتبناها الأساتذة في معاملة التلاميذ، دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات العقلية، ولا حتى محاولة الكشف عنها. فمعظم الأساتذة غالباً يسبغون القسم على أساس التلميذ المتوسط، فالمدرسة والمدرسين يتجاهلون القدرات الإبداعية والابتكارية بل

أكثر من ذلك فهم يدفعون بطريقة أو بأخرى التلميذ المبتكر إلى كبت ابتكاره أو كما يقول (Tordy, 1966) "الابتكار والخيال لم يكن إلا هدفا للاضطهاد بالمدرسة".
(Beaudot, Alain, 1980:48)

المدرسة إذن باعتبارها سياقاً نفسياً واجتماعياً ومجال نه أهمية واضحة في التشجيع على الابتكار أو التفرير منه وإعاقته، فهي تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج الدراسي بمفهومه الواسع. والمتعلم يتلقن هذه الخبرات المنظمة، للاستجابة بطريقة موجبة أو سلبية لخبرات حيوية قادمة. ويتم تدريجه على تنظيم وظائفه الحيوية، ويصحب التدريب جو وجداني خاص. يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك. ويتعلم من خلال الخبرات التي تقدم له، التي يعايشها، أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه ويمكنه إيجاد الخبرات الجديدة، وحل المشكلات، بل يتم تدريجه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط، والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة.

(حسن شحاتة، 1992:238)

في الأخير، يمكن إيجاز العوامل التي تؤثر سلباً على العملية الابتكارية في المدرسة سواء المتعلقة بالمعلم، المنهج الدراسي، أو طرق التدريس. فيما يلي:

- 1- إقرار مناهج وخطط للدراسة محددة بزمان معين ومحتوى معين لا تتعداه ولا تخالفه.
 - 2- قيام المدرسين بتدريس مواد غير مؤهلين علمياً لتدريسها.
 - 3- إصرار المدرس على قبول إجابة واحدة دون غيرها وعدم تشجيعه للتفكير الحر والمبتكر.
 - 4- منع المناقشة أو توجيه الأسئلة أثناء الحصة أحياناً، وعدم السماح بتقييم أساليب التدريس أو محتوى المواد من قبل التلاميذ.
 - 5- محاربة الشعور بالاستقلال، والضغط على التلاميذ من أجل دفعهم إلى الانقياد.
 - 6- استخدام الأساليب التسلطية في التعامل مع التلاميذ.
 - 7- استخدام أساليب التحضير والتهديد مما يعيق الرغبة في الابتكار أو الاختلاف.
 - 8- توجيه اهتمام المدرس إلى درجات الطالب فقط دون الاهتمام بجوانب تفوقه الأخرى.
 - 9- محاربة أنماط التفكير التباعدي، والتركيز على العمل المدرسي فقط.
 - 10- تتطلب العمليات الابتكارية ضرورة الاهتمام بنوعية البرامج الدراسية.
 - 11- اتجاه أساليب التعليم الحالية التركيز على المتوسط.
- خلو البرامج الدراسية الحالية من إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة النشاطات الحرة.

(رمضان القذافي، 2000: 170.171)

إضافة إلى العوامل المعيقة للابتكار بالمدرسة، هناك عوامل أخرى تترتب عن ضغط البيئة المدرسية والأسرية على السواء، وتتعلق بالجانب السيكولوجي.

فالتلميذ الذي يتمتع بقدرة ابتكارية عالية بحاجة، إلى الدعم والسند المعنوي. وبمفهوم آخر فهو بحاجة إلى الدعم النفسي، المتمثل في إشباع حاجته إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن، وعدم التهديد، والحاجة إلى التقبل والتقدير. خاصة أنه يشعر باختلافه عن الآخرين سواء من حيث طريقة تفكيره أو اهتمامه، أو من حيث سلوكياته وتصرفاته وما ينتج عن ذلك من مشاعر القلق، والتوتر، والرغبة في الانطواء والانسحاب.

ويوضح أحمد عبادة (1986) أن أهم العناصر السيكولوجية المعيقة للابتكار هي كالتالي:

- التركيز الزائد على وسائط التربية التي تهتم بالنواحي اللفظية والمنطقية.
- التركيز على الجانب المجرد من النشاط العقلي، وإهمال بعض الجوانب الأخرى.
- الاهتمام بتحليل العام إلى أجزاء منفصلة، وهذا يتضمن عدم الاهتمام بإدراك العلاقات بين الأجزاء.
- اتجاه المعلم إلى مكافأة التلميذ على سلوكه الذي يدل على الطاعة، والإذعان والمسايرة.
- الاتجاه السالب نحو الابتكارية ونحو أهميتها العملية والتعليمية.
- الخوف من الصراحة، وسيادة السلوك الثقافي.
- سيادة الجو التسلطي بالقسم.
- الجو التنافسي، والتركيز على الاختبارات.
- الاهتمام الشديد بالوقت.
- التركيز على الجوانب المادية، الواقعية بعيدا عن الخيال.
- إظهار سلوك محبط للابتكار من جانب أفراد الأسرة، أو الأقران، أو الزملاء في الفصل أو المعلمين.
- اعتبار الانشغال بالأنشطة الابتكارية في الحياة اليومية مسألة قليلة الأهمية.

(زينب محمود شقير، 1999:300)

وقد حدد (Higham, 1996) أن ضغط الأهل على الأبناء المتميزين في اختبار التخصص، والعوامل الاجتماعية، تؤثر على أداء المتميز وإنجازه، وتؤدي إلى ظهور مشكلات لديه. وغالبا يظهر الضغط على الإناء المتميزات، وهناك صعوبات اجتماعية وانفعالية مرتبطة بموهبة الفرد. مثل المثالية، نقد الذات، الخوف من النجاح، والعزلة وسوء التكيف والكآبة.

(ناديا هائل سرور، 1998:295)

ومن المشكلات التي يتعرض لها التلميذ المبتكر أنه يكون مفهوم خاطئ للذات. راجع لفقدان المرأة العاكسة لشخصيته عند الآخرين. لذلك فهو يشك في قدراته مما يجعله يبذل مجهود كبير ليشبه الآخرين. (Terrassier.j.c, 1999:50)

كما عدد مورجان Morgan, 1986 مجموعة من العقبات الانفعالية التي يتعرض لها التلميذ المبتكر

وهي:

- مشاعر عدم الأمن
- الحاجة إلى الأمن الظاهر
- العجز من استخدام اللا شعور بحرية.
- عدم القدرة على استخدام العقل الشعوري بفعالية.
- معوقات التوجه نحو البيئة.
- معوقات البيئة.

(زينب محمود شقير 1998:301)

ومن النتائج المترتبة عن الضغط الزائد الذي يتعرض له التلميذ المبتكر حسب (Terrassier, 1999)

هي عدم التلاؤم أو التكيف Inadequation :

- فالمدرسة تعتبر "التلميذ الجيد" هو التلميذ المذهب الذي لا يزجج المعلم بكثرة الأسئلة، الذي يحفظ دروسه عن ظهر قلب وعليه فإن التلميذ المبتكر يتعرض للكثير من الصعوبات ولديه قليل من الشهية اتجاه العمل المدرسي.
- التلميذ المبتكر لا يتعلم بنفس الطريقة، وليست لديه نفس الاهتمامات فهو يبحث عن تعلم الأشياء المعقدة.
- التلميذ المبتكر مهدد بالفشل المدرسي، فهو لا يتعلم بنفس الطريقة ولا يفكر بنفس طريقة أقرانه مما يجعله في صراع إجباري مع النظام التربوي.

(Terrassier j.c et Guillon .p,1999:48)

على أساس ما تم عرضه لمختلف العوامل المعرقة لنمو وتطور شخصيته، وقدرات التلميذ المبتكر فإنه يمكن الاتفاق مع Ferguson, 1973 عندما يقول "إن الإبداع لدى الفرد قد لا يحتاج إلى تطوير، وإنما يحتاج إلى تحريره من العوامل التي تعيق انطلاقه". (يوسف القطامي، 1992:116)

بعد أن تم استعراض أهم العوامل التي تعيق نمو القدرة على التفكير الابتكاري، سيهتم في العنصر اللاحق بإبراز أهم العوامل المساعدة على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري.

9.2.2- كيفية تنمية القدرة على التفكير الابتكاري بالمدرسة:

تحتاج العملية الابتكارية إلى عوامل مساعدة لتنميتها وتطويرها. وأهم هذه العوامل، البيئة التي تتوفر على معطيات خاصة تسمح بتسهيل واندفاع العملية الابتكارية. فالإنسان لا يوجد إلا في حقل. والحقل النفسي والاجتماعي هو الذي يخلق الحاجة للابتكار. ويختل التوازن أو الاستقرار القائم عادة بين الأنا والموقف. في مواقف اجتماعية راکدة، عادية، مألوفة مشبعة لا يتولد توتر في الإنسان. أما الوسط المحرك الذي لا يهدأ ولا يستكين فإنه، وسط يهيئ الإنسان للخلق يدعوه لأن يتحرك، ويستجيب من جهة ثانية. إن الشروط الاجتماعية، والعوامل الحضارية، عوامل مساعدة بل هي أكثر من ذلك، وأفضل، وأبعد عمقا.

الحديث عن العوامل المساعدة للابتكار، يقود للحديث عنها. العوامل. داخل البيئة المدرسية باعتبارها المسؤولة عن تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ منذ الصغر.

فالبيئة المدرسية كما يرى (Anderson, 1968) لابد أن تتوفر على شروط لتطوير الابتكار وتنميتها،

ومن هذه الشروط:

- 1- تزويد الفرد ببيئة غنية، فيها مثيرات متنوعة.
- 2- استخدام مواد تعليمية، وطرق تدريس منسجمة مع بعضها من ناحية، ومنسجمة مع المعلمين من ناحية أخرى.
- 3- تخطيط البرامج المقدمة للمبتكرين، وتقويمها وإعادة النظر فيها بين فترة تطبيق وأخرى.
- 4- إتاحة المجال لبروز الفروق الفردية بين الأشخاص، بحيث تلعب تلك الفروق دورا إيجابيا في خلق الظروف المناسبة للابتكار.
- 5- إعداد المواد التعليمية، بصورة تنطوي على عناصر الجذب والتشويق، وأن يراعي في إعدادها أن لا تكون منفرة للأفراد، وإنما تعمل على مساعدتهم على الاندماج في الأنشطة التي تقود إلى الابتكار.

6-التقليل بقدر المستطاع من عوامل القلق والإزعاج في الصف، وبخاصة تلك التي يكون مصدرها المعلم.

7-التعامل مع الفروق الفردية كمعامل تحد وليس كمواقف صراع.

8-البحث عن العوامل القادرة للتكامل في الفروق الفردية.

9-محاولة الخروج بصيغ موجزة لتفاهم.

10-إتاحة المجال أمام الفرد، والتمايز في إطار وحدوي.

11-تشجيع التغيير في الاتجاهات، الملازمة للمجالات المعرفية والانفعالية، للطلبة.

(يوسف قطامي، 1992:103)

إن العناية بالابتكار داخل المدرسة من شأنه تجنب التلميذ العديد من المشكلات والصعوبات النفسية المعوقة لنمو شخصيته بصورة سليمة، نتيجة كبت ابتكاريته أو محاولة التخلي عنها كما يوضح ذلك (Torrance, 1969) عندما يقول "إن التلميذ الذي يتخلى عن ابتكاريته تنقصه الثقة في تفكيره أثناء نموه، ويكون مفهوما غير محدد عن ذاته، ويصبح معتمدا على الآخرين في اتخاذ قراراته، وقد يفشل الأطفال في تكوين مفهومات واقعية عن ذواتهم لأنه لم تتوافر لهم المواقف الآمنة لممارسة ما لديهم من إمكانيات ابتكارية دون تقييم أنهم يدركون أن إنتاجهم لا يمكن أن يباري إنتاج الكبار، ولذلك يخشون النبذ والإخفاق.

(عصمت إبراهيم مطاوع، 1997:216)

وعلى هذا الأساس تظهر أهمية البيئة المدرسية في تنمية وتطوير القدرة على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ. ويقصد بالبيئة المدرسية: المعلم، المنهج الدراسي، طرق التدريس

9.2.2. أ- دور المعلم:

تري (Carter, 1992) أن تنمية الابتكار في الطفولة المبكرة مسؤولية المعلم، وضرورة تدريبه على ترجمة الابتكار إلى ممارسة صفية، وذلك عن طريق المعرفة الجيدة، والفهم بنمو الطفل، وخلق البيئة التعليمية المنتجة والمشجعة والمثيرة للإبداع والابتكار، واستخدام التكتيك المناسب، والشامل لعملية تفاعل المعلم والطفل، وتنمية قدرة المعلم على التشخيص الدقيق لقدرات الأطفال، والبرمجة المناسبة لهم.

(سرور، 1998:222)

يتحدد دور المتعلم في تنمية القدرات الابتكارية للتلاميذ من خلال (عاطف عدلي، 1997) :

- النشاط الذاتي والتفاني

- القدرة على تناول الأشياء والأدوات في البيئة، واستخدامها للتوصل إلى المعارف، واكتساب المهارات والاتجاهات.

- قدرته على الفهم العميق

- أن يكون لدى المدرس القدرة على إثراء خبرات المنهج، بما يتفق مع ميول التلاميذ واستعداداتهم العقلية، وهذا يقتضي معرفة جيدة بالبيئة المحلية، وتوفير مناخ للبحث والحرية، والتطوير للتلميذ.

أن يتمتع المدرس بقدرة تحليلية للعوائق التي تمنع التلميذ من إشباع حاجاته، أو تشير في داخله صراعات معينة، وأن يفسح أمام التلاميذ مجالات للتفتيش عن الصراعات التي يعانون منها.

(زوينب محمود شقير، 1999:294)

لقد أثبتت عدة دراسات العلاقة الإيجابية بين القدرة على التفكير الابتكاري ومعاملة المعلم المرنة للتلاميذ، فقد استخدم (Barry, 1974) مجموعتين من التلاميذ. مجموعة تضم التلاميذ الذين تتسم معاملة معلمهم لهم بالمرونة، ومجموعة ثانية تضم التلاميذ الذين تتسم معاملة معلمهم لهم بالتشدد. حيث توصل إلى وجود فروق في القدرة على التفكير الابتكاري لصالح تلاميذ المجموعة الأولى. وتدعم هذه النتيجة دراسة (Shob-hana, 1981) حيث توصل إلى وجود علاقة موجبة بين قدرة الطلاب على التفكير الابتكاري واتجاهات المعلمين نحو الطلاب التي تتسم بالديمقراطية والمرونة والتقبل. (ممدوح الكنانى، 1990: 214)

وبناء على هذا فإن دور المعلم في تنمية شخصية المبتكرين والموهوبين من التلاميذ دور هام، فله كبير الأثر على شخصياتهم ونموهم الاجتماعي، بحيث لابد أن يكون قادرا على إتاحة فرص التكيف للتلاميذ المبتكرين، بأن يجعلهم متفاعلين مع زملائهم العاديين.

(خليل ميخائيل معوض، 1997: 194)

وقد أقترح (رمضان القذافي) مجموعة من السمات والمواصفات التي لابد أن يتحلى بها المدرسين حتى يكون بمقدورهم التأثير بشكل فعال بعوامل الابتكار وتشجيعه. وقد تم تلخيصها فيما يلي :

- 1- أن يكونوا غير تقليديين وألا يفرضوا الأساليب التقليدية أثناء ممارستهم لنشاطاتهم المهنية.
- 2- أن لا يعتمد المدرس بشكل رئيسي على كتاب مدرسي مقرر واحد، وإنما يجب استخدام أكثر من كتاب.
- 3- أن يشجع المدرس طلبته على مناقشة وجهات النظر المتعارضة وأن ينصتوا باهتمام إلى الآراء المخالفة.

4- أن يعمل المدرس على مكافأة، وتعزيز روح المبادرة والأصالة.

(رمضان القذافي، 1996: 117.118)

ومن هذا المنطلق فإن الابتكار لكي يتحول من مجرد استعداد كامن، إلى عملية تميز الفرد في نشاطه وتفكيره، لابد من ظروف ميسرة ومسهلة ومشجعة لذلك. والمعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية لابد أن يكون مبدعا، مبتكرا محبا للابتكارية عاملا على تنميتها، وتشجيعها.

ويوضح مصري عبد الحميد حنورة (1997) أن الأعباء التي تقع على عاتق المعلم ضخمة إذا ما كان مطلوبا منه أن يتبنى ويشجع الاتجاه الإبداعي في سلوكه أو سلوك تلاميذه فمن حيث تبني الاتجاه ذاتيا يحتاج إلى أن يكون قادرا على اكتشاف إمكانياته الابتكارية، وهي موجودة والمطلوب منه فقط أن يكون قادرا على تحرير خياله، وأن يكون قادرا على مزج هذا الخيال بمفردات سلوكه المختلفة. (مصري عبد الحميد حنورة،

1992: 231)

إذن يتضح مما سبق أن دور المعلم في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ بالغ الأهمية، خاصة إذا ما كان المعلم نفسه، يتمتع باستعداد لتقبل الابتكار وتبنيه بجعله من بين الأهداف التي يرجو تحقيقها لدى تلاميذته داخل الصف الدراسي وهو ما يسهل طبعا تشجيعه للتلاميذ المبتكرين والمبدعين، بحيث يتخذ أساليب تدريس تشجع التفكير الابتكاري وتستثيره، ويكون قادرا على فهم انشغالا على التلاميذ، وميولاتهم لمواد ومواضيع معينة فمرونة المعلم في التعامل مع التلاميذ المبتكرين تستثير ضلاقة ومرونة وأصالة التلميذ المبتكر داخل القسم، فالمعلم هو عماد العملية التعليمية وأساسها وكما يقول (NELSON er Cleland, 1975) "هو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه إما أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها، ويشجع اهتماماته أو يحبطها، ينمي مقدراته أو يهملها، يقدر إبداعيته أو

يخمد جذوتها، يستثير تفكيره الناقد أو يكفه، يساعده على التحصيل والإنجاز أو يعطله". (عبد المطلب أمين القريطي، 1989:46)

9.2.2. ب- دور البرامج المدرسية:

إن إعداد معلم كفى لديه اتجاهات ابتكارية مرنة، قادر على تشجيع ومساعدة التلميذ المبتكر ليس كاف ما لم تطور برامج دراسية خاصة تحقق المتطلبات والحاجات الضرورية لتنمية الابتكارية للتلاميذ متمشية مع توقعاتهم، مرضية لفضولهم واهتماماتهم المختلفة.

فقد أكد (Black and Torrance, 1981) على أهمية استخدام برامج تعليم التفكير في المراحل التعليمية المختلفة وأثرها على الابتكار.. (ناديا هائل سرور، 1998:223)

وكما أشادت غالبية البحوث والدراسات على أهمية وضع برامج ومناهج خاصة بالموهوبين والمبتكرين، لما لهذه البرامج من أثر إيجابي في تسهيل نمو تطور الاستعدادات الابتكارية للتلاميذ بالمدرسة، ولما لها أيضا من فعالية في صقل شخصيتهم ودعم نموهم النفسي والاجتماعي السليم.

هذا ما أوضحته دراسة (Horyes, 1995) من أن البرامج التعليمية، والإرشادية الموجهة للمتميزين والمبتكرين تساعد التلميذ في السيطرة على بيئتهم، وشاركه في تأكيد ذلك (DUNCAN, 1994) على أهمية البرامج الإثرائية في مساعدة المتميزين والمبتكرين على بناء صداقات جيدة ومساهمتها في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية الفاعلة.

(ناديا هائل سرور، 1998:297)

ومن الأمور التي يجب الاعتناء بها أيضا حسب (Parnes, 1963) طرق التدريس لأنها كفيلة بإثارة التلاميذ ودفعهم للقيام بعمليات التفكير المستقل واختبار صحة أفكارهم، وتوصيل تلك الأفكار إلى غيرهم. (رمضان القضاة، 2000:230)

وقد قدم تورنس (Torrance) عشرين مبدأ لتنمية التفكير الابتكاري عن طريق الخبرات المدرسية، وهو ما عرف "بوصايا تورنس" وهي على التوالي:

1. اهتم بالتفكير الابتكاري والرفع من قيمته وكن يقضا للأفكار الجيدة والجديدة وتشجع تلاميذك على تنميتها.

2. شجع على تناول الأشياء ومعالجة الأفكار.

3. نم حساسيات الأطفال للمثيرات البيئية.

4. درس تلاميذك كيف يختبرون كل فكرة على نحو منظم كيف يحددون المشكلة، وكيف يواصلون اختبار وتمحيص كل فكرة، ويمكن أن تستخدم طريقة الاكتشاف كمرشد لهذا العمل.

5. نم القدرة على التسامح مع الأفكار الجديدة.

6. احذر أن تفرض على التلاميذ أنماط محددة.

7. علم التلميذ أن يحترم تفكيره الابتكاري، وشجع تلاميذك أن يعبروا عن أفكارهم.

8. علم التلاميذ مهارات تجنب نقد الآخرين وسخريتهم.

9. ساعد التلاميذ الأكثر ابتكارية على ربط علاقات جيدة، وأن يكونوا أكثر وعيا ومراعاة لمشاعر الآخرين.

10. زود تلاميذك بمعلومات عن العملية الابتكارية وذلك عن طريق الاكتشاف الذاتي.

11. خفف من إحساس التلاميذ بالرهبة أمام الروائع الفنية والأدبية، والعلمية.
12. شجع التعلم الذي يبادئ فيه الفرد بنفسه وقومه.
13. ا طرح أسئلة تثير المناقشة والجدل، ولفت انتباه التلاميذ إلى البيانات المقلقة.
14. اخلق ضرورات تتطلب التفكير الابتكاري، وضع أمام تلاميذك مشكلات متميزة، وقد تستخدم مقترحات برونر" في هذا المجال.
15. وفر لتلاميذك فترات نشاط وفترات هدوء، وتذكر تأثير التهيؤ الذهني والتثبث الوظيفي.
16. وفر المصادر للتلاميذ ليصلوا من خلالها إلى الأفكار والحلول.
17. شجع عادة استخلاص المضامين الكاملة للأفكار.
18. نم لدى تلاميذك قدرة النقد البناء.
19. شجعهم على أن يكتسبوا المعارف من ميادين مختلفة ومتنوعة.
20. نم في نفسك روح المغامرة، وذلك بممارسة جميع هذه الأفكار بنفسك ولنفسك. (جابر عبد الحميد جابر، 1987: 371، 372)

يلج (Torrance) من خلال المبادئ التي وضعها على أهمية دور المعلم من أجل تدريب التلاميذ على التفكير الابتكاري، مع الإشارة إلى ضرورة توفير عدد من الوسائل والإستراتيجيات التعليمية، وتوظيف طرق وأساليب تدريبية جديدة تتلاءم وخصوصيات العملية الابتكارية.

وأشار Burch, 1986 إلى ضرورة الاهتمام بالمنهج كجزء هام في برامج تعليم الموهوبين والمبتكرين، بحيث يمكن للمنهج المخطط بطريقة سليمة أن يراعي جوانب النمو الجسمي والعاطفي والعقلي، وتطور السلوك الابتكاري وهذا يمكن أن يساهم في تنمية الابتكار عند التلاميذ.

(ناديا هائل سرور، 1998: 224)

إن التركيز على أهمية المدرسة في حفز العملية الابتكارية لا يعني أنها الوحيدة المسؤولة عن ذلك، باعتبار أن للأسرة دور هام أيضا في تنمية القدرة الابتكارية لدى الأبناء، من خلال احترام حرية الأبناء في الاختيار وتوظيف قدراتهم المعرفية. فقد قامت (Anne Roe) في دراسة لها بتحليل الظروف التي تؤدي إلى الابتكارية العالية للإنتاج الممتاز عند ثلاث مجموعات من العلماء، واستخلصت من دراستها وجود وقائع متكررة في حياة هؤلاء من قبل مدرسيهم وأبائهم وقائع تنمي بطريق مباشر أو غير مباشر وتشجع جهود هؤلاء أثناء طفولتهم لحل المشكلات التي تواجههم معتمدين على إمكانياتهم، فالحرية وتضائل العقاب أو تزايد التشجيع الذي يوفره الوالدان يساعد على تشكيل الأسلوب العام لحياة هؤلاء المبتكرين.

(جابر عبد الحميد جابر، 1977: 646)

وبناء على ما سبق ذكره فإن الابتكار يحتاج إلى تميته بالمدرسة عن طريق تسطير استراتيجية تربوية شاملة وكاملة، وتخطيط برامج خاصة وتبهي معلمين أكفاء يعتمدون على طرق تدريس تهدف إلى استثارة تفكير الطلبة وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم واهتماماتهم، كما يحتاج الفرد المبتكر إلى الدعم المعنوي ورعاية النفسية الاجتماعية سواء من الأسرة أو من المدرسة ليحقق التوافق والتوازن بين متطلباته، وسلوكاته الابتكارية من جهة والتكيف مع الآخرين من جهة أخرى ويتحقق ذلك بطبيعة الحال عن طريق توفير العوامل التي تكفل الصحة النفسية لهؤلاء المبتكرين والتي لخصها (رمضان القذافي) فيما يلي:

- 1-عدم تهديد الذات بشكل خطير يؤدي إلى حجب الرغبة في الإقدام والمخاطرة.
 - 2-تتمية الوعي بالذات بحيث يصبح الفرد أكثر وعياً بأفكاره، أحاسيسه ومشاعره.
 - 3-زيادة القدرة على تقبل أفكار الآخرين مع ثقة الفرد بنفسه، واحترامه لأفكاره الشخصية.
 - 4-القدرة على الشعور بالاختلاف عن الآخرين وتقبل هذا الاختلاف بشكل طبيعي.
- القدرة على التوافق مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية معهم دون أن يفقد الفرد ذاتيته.
- (رمضان القذافي، 1997:146)

2.2.9.ج- العوامل النفسية والاجتماعية لرعاية المبتكرين:

إن ضرورة التخطيط لبناء برامج دراسية للمبتكرين وتبني استراتيجية تربوية خاصة لتعليمهم، يقابله ضرورة تبني خطط إرشادية لرعاية المبتكرين من الناحية النفسية والاجتماعية عن طريق برامج الإرشاد النفسي والاجتماعي، لضمان الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ.

يرى (Rogers,1959) أن الأمن السيكولوجي وحرية الفرد هما من العوامل الرئيسية والضرورية لدعم السلوك الابتكاري، ويتحقق الأمن السيكولوجي للفرد المبتكر يضيف (Rogers) عن طريق:

- 1-تقبله كقيمة من دون أن يكون ذلك التقبل مشروطاً.
 - 2-توفير البيئة التي تحتوي على عناصر تقويم خارجية.
 - 3-الحرية الكاملة والمقصود بها حرية التعبير مع تحمل المسؤولية الذاتية الكاملة.
- وإذا كان (Rogers) يركز على أهمية تدعيم تقدير الذات لدى الفرد المبتكر، فإن (Taylor,1964) يشير إلى حاجة المبتكر إلى الاعتراف، ويحدد Kolly,1967 ضرورة تقديم الاعتراف لسببين: أولاً: أن هدف الاعتراف إنما يقف بالنسبة له.الفرد لمبتكر. كدالة لقيمه الشخصية ومدى قدرته على النهوض بدوره المتوقع منه.ثانياً: أن هذا الاعتراف أشبه بما يكون بنوع من العائد يتبين من خلاله الفرد المبتكر مدى دلالة ما قام به من عمل.
- (ممدوح الكنانى، 1990:237)

وعلى هذا الأساس فإن مراعاة الصحة النفسية للتلميذ المبتكر ضرورة كضرورة الاهتمام بقدراته الابتكارية.وقد لخص Torrance,1962 ستة أدوار يمكن للمرشد والموجه النفسي الالتزام بها لمساعدة المبتكر وهي:

- 1-توفير الحماية والأمان.
- 2-مساندة المبتكر وتدعيمه.
- 3-مساعدة المبتكر على فهم اختلافه.
- 4-مساعدة المبتكر على التعبير عن أفكاره.
- 5-الاعتراف بالابتكار.
- 6-مساعدة الآباء والآخرين على فهم المبتكر.

(رمضان القذافي، 1996: 209.210)

إن الرعاية النفسية واجبة للطفل المبتكر منذ مراحل عمره المبكرة سواء كوسيلة للكشف عن استعداداته أو لتهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، حتى لا تكبت قدرته الابتكارية، أو تأخذ مساراً منحرفاً، فحاجة التلميذ كبيرة للاعتراف والدعم النفسي، من أجل التقليل من حدة القلق والتوتر الناتج عن شعور المبتكر بالاختلاف،

وحتى يسمح له بالاتصال الاجتماعي مع الآخرين ويتجنب العزلة والانسحاب، وكل هذه العوامل بالتالي ستؤدي إلى تنمية وتشجيع قدرته الابتكارية. للتلميذ، وتجنبه كبت موهبته وإبداعه نتيجة التهديد الذي تقابله به البيئة السلبية التي ترفض الابتكار وترفض كل ما هو خارج عن المؤلف.

إن البيئة الفعالة هي البيئة المدعمة، المساندة، والميسرة لعملية الابتكار بما تتوافر عليه من ظروف وإمكانيات وعوامل مسهلة للعمل والنشاط الابتكاري سواء بالمدرسة أو خارج المدرسة. فالعملية الابتكارية لا تنطلق من فراغ بل لابد لها من بيئة مدعمة. والبيئة التربوية هي المسؤول الأكبر على تشجيع أو إعاقة الابتكار لأن المدرسة هي البيئة المقصودة التي يوكل إليها مهمة تربية وتكوين أفراد المجتمع لتحقيق أكبر استثمار ممكن للعقول البشرية.

10.2.2- الابتكار وعلاقته ببعض المتغيرات:

10.2.2.أ- الابتكار والصحة النفسية:

ظل موضوع الابتكار وعلاقته بالصحة النفسية يشغل الباحثين لمدة طويلة، ومن الدراسات الرائدة في هذا

المجال:

- دراسة (BARRON.F 1962):

هدفت دراسة (BARRON) المقارنة بين المبتكرين والجمهور العام فيما يتصل بالعلاقة بين الابتكار والصحة النفسية، وقد توصل الباحث إلى نتيجة محيرة نوعاً ما، إذ أن المبتكرين من الناحية النفسية هم أكثر اضطراباً من الناس بوجه عام، وفي نفس الوقت الأكثر صحة منهم.

(Terassier, 1999,53)

ويفسر ذلك (BARRON) بأن المبدعين أكثر اضطراباً من الناحية النفسية إلا أن لديهم وسائل وحيلاً أكثر كفاية يواجهون بها هذه الاضطرابات التي تتجم عن تعرض تصرفاتهم للسخرية نظراً لأنهم أناس فاعلون، يعتزون بأنفسهم، ويواجهون العالم الخارجي أحياناً بسلوك يشق عليه تقبله، أو يواجهونه بابتعاد وانسحاب.

(عبد الحليم السيد، 1971:60)

- دراسة حسن عبد العزيز الدريني 1974 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تميز مرتفعوا القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات: الصحة، المشكلات الانفعالية، الدين، الخلق، الفراغ، الناحية الاقتصادية، التوافق الاجتماعي، الأسرة، التوجيه المهني، العمل المدرسي، المنهج والدراسة.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- 1- توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومتوسطي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات الانفعالية، الدين، والخلق، الأسرة، منهج الدراسي لصالح المجموعة الأولى.
- 2- توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات العادية والحادة الآتية: التوافق الاجتماعي، المشكلات الانفعالية، الدين، الخلق، الأسرة، منهج الدراسة لصالح المجموعة الأولى.

3- توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومتوسطي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات العادية والحادة الآتية: الفراغ، الجنس الآخر، العمل المدرسي، وفي المشكلات العادية الآتية: الناحية الاقتصادية، التوجيه التربوي والمهني لصالح مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري.

4- توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في مجالات المشكلات العادية والحادة الآتية: الفراغ، الجنس الآخر، العمل المدرسي، وفي مجالات المشكلات العادية الآتية: الناحية الاقتصادية والتوجيه التربوي، لصالح مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري.

لا توجد فروق بين ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري وكل من متوسطي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في المشكلات الصحية، العادية، الحادة، المشكلات الاقتصادية والمتعلقة بالتوجيه التربوي والمهني الحادة.

(أنور محمد الشرقاوي، 1996:193)

- دراسة أحمد حسن جاسر (1980) :

هدفت دراسة حسن جاسر للبحث في العلاقة بين التفكير الابتكاري والتوافق الشخصي والاجتماعي بأبعاده التوافق المنزلي، الصحي، الاجتماعي، الانفعالي. بحيث تكونت عينة الدراسة من 250 طالبا و 240 طالبة من الصف الأول ثانوي وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين البنين والبنات في التوافق الشخصي والاجتماعي.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين البنين والبنات فيما يخص التفكير الابتكاري لصالح البنات.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات التفكير الابتكاري و درجات كل من التوافق المنزلي، الصحي، الاجتماعي، كل على حدى ما عدا مع التوافق الانفعالي فهي غير دالة إحصائيا.

(أنور أحمد الشرقاوي، 1999:195)

- دراسة نادر فتحي محمود قاسم (1987) :

قام نادر فتحي بدراسة العلاقة بين التفكير الابتكاري والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

وكان هدف الدراسة هو بحث العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري وكل من التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذكورا، بحيث تكونت عينة الدراسة من 300 طالبا من طلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي تراوحت أعمارهم بين 14 و 17 سنة.

وخلاصة النتائج أظهرت ما يلي:

- توجد علاقة موجبة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتوافق الشخصي.

- توجد علاقة موجبة بين عوامل التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتوافق الاجتماعي.

أي أن نتائج الدراسة تشير إلى أن الطالب ذي القدرة على التفكير الابتكاري من بين الطلاب العينة يتميز بمستوى عالي من حيث التوافق الشخصي والاجتماعي، ويرجع ذلك إلى ارتفاع مستوى ما يتمتع به هذا الطالب من قدرات عقلية.

(أنور محمد الشرقاوي، 1999:1997)

- دراسة Thuthar,s et all 1992 :

أظهرت دراسة (thuthar et all) بأن المبتكرين يتمتعون بدرجة عالية من التوافق النفسي، فعند فحص مستويات التوافق النفسي عند 51 تلميذ من الموهوبين عقليا (أذكيا ومبتكرين) توصل الباحث إلى أن الموهوبين لديهم مستوى مرتفع من التوافق النفسي مقارنة بزملائهم العاديين من نفس السن. (زينب محمود شقير، 1999:48) للإشارة فإن أغلبية الدراسات السابقة الذكر قد أجريت على التلاميذ بمدارس ثانوية خاصة بالمتفوقين عقليا بأنواعهم (ذكاء، ابتكار، تحصيل مرتفع).

10.2.2.ب- الابتكار والإرشاد النفسي:

تعتبر الرعاية النفسية والتوجيهية والإرشادية، والاجتماعية والوقائية ضرورية لضمان نمو سليم لشخصية التلميذ المبتكر هذا ما انتهت إليه الدراسة التالية:

- دراسة محمود الكناتي :

تناولت الدراسة موضوع: "دور الإرشاد النفسي الأسري والمدرسي في مواجهة مشكلات التلميذ

المبتكر"

بحيث توصل الباحث إلى عرض عدد من المشكلات العقلية والانفعالية، والاجتماعية التي يواجهها

الطفل المبتكر وهي:

- تعدد الميول والاهتمامات.
- الميل إلى الأنوثة والذكورة.
- الشعور بالاكئاب.
- نقص التوافق الخلقي والديني.
- الصراع بين الحاجة.
- الانتماء والحاجة إلى التفرد.
- وجود تباين بين قدرات التلميذ المبتكر ومهاراته في الأداء.
- نقص الأداء الأسري.
- تصور الذات مليء بالصراعات.
- الشك في التقاليد والمعتقدات والثورة على الامتثال.
- نقص التوافق الدراسي.
- نقص وقت الفراغ.
- الجمع بين القيم الجمالية والنظرية.
- المثالية والاستقلال.

وقد استخلص الباحث أن الإرشاد النفسي للتلميذ المبتكر ليس مجرد حل لمشاكله، ولكنه عملية إيجابية للارتقاء بصحته النفسية. وهذا مهم لكل الطلاب ولكنه حيوي للتلميذ لمبتكرين بصفة خاصة، وذلك إذا ما قورنوا بالعاديين.

(أنور محمد الشرقاوي، 1999:198)

10.2.2.ج- الفروق بين الجنسين في مستوى القدرات الابتكارية :

- دراسة ناهد رمزي :

قامت الباحثة ناهد رمزي بدراسة الفروق بين الجنسين فيما يخص مستوى القدرات الابتكارية، بحيث تكونت الدراسة من 150 طالب و طالبة من كلية الآداب متوسط أعمار الذكور 22.66 ومتوسط أعمار الإناث 20.46.

وقد استخدمت الباحثة اختبار التحليل العاملي لبيان الفروق بين الجنسين في مستوى القدرات الابتكارية، وقد وجدت أن هناك أربعة عوامل من العوامل السبعة المستخلصة لكل من الجنسين لها شبيه لدى الجنس الآخر، منها عامل متطابق وثلاثة متشابهة، والعامل المتطابق هو عامل الانبساط أما العوامل المتشابهة فهي: المرونة، التطرف الإيجابي، الحساسية للمشكلات. أما العوامل الثلاثة الباقية والتي بينت الدراسة أن هناك فروق بين الجنسين فيها هي: الاستغراق الانفعالي في البحث لصالح الإناث، الاهتمام بعمليات التفكير والتنظيم لصالح الذكور التعامل مع المواد الرمزية لصالح الذكور أيضا. (محمد عودة الريماني، 1994:197)

10.2.2.د- الابتكار وعلاقته بالتحصيل الدراسي :

عديدة هي الدراسات التي تناولت علاقة الابتكار بالتحصيل الدراسي، ومن بين الدراسات المنجزة بالجزائر الدراسة التالية:

- دراسة الطاهر سعد الله (1991) :

قام الباحث سعد الله الطاهر بتناول موضوع العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

أجريت الدراسة على عينة من 200 تلميذ تراوحت أعمارهم بين 12 و16 سنة بحيث توزعت العينة

بين:

العينة التجريبية 100 تلميذ

العينة الضابطة 100 تلميذ

و اتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي تأرجح العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع.منخفض) سلبا وإيجابا.

القسم الثالث

2.3- التعليم الثانوي و رعاية المتفوقين

مدخل :

تتميز مرحلة التعليم الثانوي عن باقي مراحل التعليم الأخرى كونها تجمع بين بعدين هامين، فمن ناحية تتوسط السلم التعليمي، بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي. و من ناحية أخرى تقابل مرحلة الثانوية مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد .

إذ يلاحظ في مرحلة المراهقة التميز في النمو العقلي، حيث يظهر هذا التميز في شكل فروق في القدرات العقلية، إذ أن هذه الفروق لم تكن واضحة في السنوات الأولى من العمر. و تزداد هذه الفروق بازدياد العمر حتى تصبح واضحة خلال المرحلة المتوسطة و تثبت في المرحلة الثانوية.

و على هذا الأساس يأخذ النمو العقلي اتجاه نحو التركيز والتبلور حول مظهر من مظاهر النشاط، الأمر الذي يجعل المرحلة الثانوية مرحلة توجيه تربوي و مهني.

(رجاء بوعلام، 1986 ، 167)

و نتيجة هذا التميز العقلي الذي يصاحب مرحلة المراهقة و يطرح قضية الفروق في القدرات العقلية بين التلاميذ، تصبح مرحلة التعليم الثانوي مجال واسع لا بد له من استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التخصصات المختلفة من الأدبي، العلمي، التكنولوجي... و فصح المجال أمام التلاميذ لتطوير قدراتهم و إرضاء حاجاتهم المتزايدة في هذه المرحلة.

كما تبرز أهمية التعليم الثانوي كمرحلة أساسية في تكوين شخصية التلميذ سواء من الناحية العقلية ، الانفعالية، و الاجتماعية. الأمر الذي يستدعي بذل كل الجهود و تسخير كل الوسائل الممكنة من أجل تطوير التعليم الثانوي ، و تطويره لاستيعاب و تلبية الحاجيات العقلية، النفسية، و الاجتماعية للتلميذ، بهدف إعداده و توجيهه بحيث يكون قادرا على تحرير كل طاقاته العقلية سواء القدرات العامة كالذكاء أو الخاصة كالقدرات الإبداعية و الابتكارية من أجل استثمارها و استغلالها أكبر قدر ممكن.

1.3.2 - التعليم الثانوي:

هو المرحلة التي تلي التعليم الابتدائي و تتكون من التعليم المتوسط أو الإعدادية و المرحلة الثانوية. يقصد بالتعليم الثانوي تلك المرحلة التي تتوسط النظام التعليمي الرسمي، و تقابل مرحلة المراهقة أهم مراحل نمو الإنسان . يمتد التعليم الثانوي من المرحلة المتوسطة و ينتهي عند مدخل التعليم العالي بغض النظر عما إذا كان النظام التعليمي يقدم في وحدة متماسكة أو يقسم إلى قسمين منفصلين.

- المرحلة الثانوية، التي تعرف في معظم البلدان العربية بهذا المسمى، و تمتد الدراسة بها لثلاث سنوات تكمل بشهادة البكالوريا بالنسبة للدول العربية التي تتبنى النظام التعليمي الفرنسي.

و يمتد التعليم الثانوي عموما بحلقتيه الأولى و الثانية- الإعدادية، و الثانوية- في جميع الأنظمة التعليمية الدولية من سن انتهاء الطفولة في حدود السنة الثانية عشر إلى مرحلة النضج و الاكتمال في حدود السنة الثامنة عشر من العمر. (أحمد القذافي، محمد القالوفي، 1997، 129)

و تشير العديد من الدراسات إلى اعتبار المدرسة جزءا من المستوى الثاني في تركيبة الهرم التعليمي بما يشمله من الأنماط و التبعيات و التخصصات التعليمية التي تقع بين التعليم الابتدائي و التعليم الجامعي.

(محمد القذافي، محمد القالوفي، 1997، 219)

2.3.2 - أهمية التعليم الثانوي:

إن مهمة التربية عامة هي أداة للتنمية الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية في عالمنا المعاصر. و لعل التعليم الثانوي يأخذ من هذه الأهمية القسط الأوفر باعتباره يقابل أهم مراحل حياة الفرد من جهة و من جهة أخرى أن من أهداف المرحلة الثانوية إعداد الفرد/ المواطن للمشاركة في تنمية المجتمع.

و عليه يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي مع "رمضان القذافي" في النقاط التالية:

1- المراقبة و التغيرات الجسمية و السيكولوجية:

إن سنوات التعليم الثانوي بمرحلتيه الأولى و الثانية، تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقة و ما يصحبها من تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك.

و يقصد بهذه التغيرات، كل التغيرات سواء على مستوى النمو الجسدي إذ يعرف جسم المراهق نموا سريعا في هذه الفترة من حيث: الوزن، الطول، ملامح الوجه...

كما تتميز مرحلة المراهقة بأنها مرحلة الانفعالات العنيفة، فالمراهق ثائر لأنفسه الأسباب، رافض للسلطة، تمتاز انفعالاته بالتقلب و عدم الثبات.

(نوري الحافظ 1990.48)

و على صعيد النمو الاجتماعي يمر المراهق من خلال هذه الفترة بما يسمى - بالأزمة السوية- أو المواجهة من أجل الاستقلال عن الأسرة.

كما يأخذ النمو العقلي في هذه المرحلة اتجاه جديد بحيث يصبح المراهق ميل للتفسير و المناقشة و الجدل يتولد لديه خيال خصب يعينه على التفكير المجرد. فهو ينتقل من قبول الحقيقة قبولا أعمى إلى طلب الدليل. و من الرغبة في الحقائق إلى الرغبة في تفسيرها، و من اهتمامات و ميول كثيرة إلى ميول ثابتة و قليلة.

(طلعت همام، 1984، 275)

و تقابل هذه التغيرات و التطورات في النمو لدى المراهق ظهور حاجيات جديدة لا بد للمدرسة الثانوية أن تأخذها بعين الاعتبار و تفسح المجال أمام المراهق لتحقيقها.

2- الارتباط بمشكلات المجتمع:

ترتبط مشكلات التعليم الثانوي بمشكلات المجتمع و بمتطلباته و فلسفته و قيمه و مبادئه إضافة إلى العوامل الاقتصادية السائدة به.

3- المرحلة العنبرية:

يعتبر التعليم الثانوي امتداد للتعليم الابتدائي، تأشيرة للتعليم العالي و من ثمة فإن التخطيط لمناهجه و أهدافه لابد أن يأخذ بعين الاعتبار احتياجات و رغبات الطلبة من جهة و من جهة ثانية أهداف و احتياجات المجتمع.

4 - التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري:

التعليم الثانوي يمثل فترة هامة من أهم مراحل التعليم من حيث أنه يعد الفرد ليكون مواطن يساهم في البناء و التنمية و في تحقيق أهداف المجتمع.

(رمضان القذافي، محمد القالوفي، 1997، 121، 122)

على ضوء ما سبق يمكن استخلاص ثلاث نقاط تعتبر محددة لأهمية التعليم الثانوي:

- 1- الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجسمية و النفسية المقابلة للمرحلة الثانوية لدى التلاميذ.
- 2- الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المجتمع و التلميذ في التخطيط للتعليم الثانوي.
- 3- الأخذ بعين الاعتبار إعداد التلميذ ليصبح مواطن يشارك في تنمية المجتمع.

3.3.2- أهداف التعليم الثانوي:

يعتبر "رمضان القذافي" أن أهم قضية تواجه التعليم الثانوي هي كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال من الطفولة- و الحياة المدرسية- إلى النضج و الكمال و حياة المجتمع. (رمضان القذافي 1997، 123)

و على هذا الأساس فإن هذا الانتقال يمكن تحقيقه حسب الباحث بتحديد أهداف رئيسية للتعليم الثانوي و قد لخص "باتريس دويون، 1981" في كتابه هل يقدم تعليم واحد للذكور و الإناث؟ أهداف المدرسة الثانوية فيما يلي:

- 1- تمكين الطلبة من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- 2- تعزيز شخصية الطلاب و تنمية قدراتهم البدنية، و الفكرية، و المعنوية.
- 3- تنمية الثقافة العامة، و المعارف الأساسية، و ملكة النقد.
- 4- تنمية روح الإبداع، و المهارات العلمية.
- 5- تنمية روح الشعور بالمسؤولية. (رمضان القذافي، 1997، 124)

أما "رمضان القذافي" فقد حدد أهداف التعليم الثانوي في النقاط التالية:

- 1- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية و الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع.
- 2- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية و مناهج البحث العلمي.
- 3- تحسين مهارات الطلاب اللغوية و قدراتهم الأدبية و إعدادهم مهنيًا و تكنولوجيا.
- 4- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية و القيم.
- 5- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء و القدرة على التكيف.
- 6- تنمية تقدير المسؤولية و احترام القانون و القيم.
- 7- تقدير نجاحات الإنسان و قبول مسؤولية المواطنة و إدراك المواقف و الأحداث الدولية.

8- إكساب الطلاب حاسة التذوق المهني و الفني و تقدير الجمال.

9- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم و تقديرهم للآخرين.

(رمضان القذافي و آخرون 1982، 124)

و عليه فإن أهداف التعليم الثانوي تتلخص عموماً في تكوين شخصية التلميذ/ المواطن من الناحية المعرفية، المدنية و إعدادة لتحمل المسؤولية و تقبل ذاته و تقديرها مع احترام الآخرين.

4.3.2- وظيفة المدرسة الثانوية:

للمدرسة الثانوية-عملية و تربوية- أبعاد كثيرة تؤدي عن طريقها وظيفتها للمجتمع و من هذه الأبعاد:

1- البعد الوظيفي: فهي مؤسسة تعد للحياة، إذ تعد الناشئة لمواجهة المجتمع و تحاول أن تعدهم لمرحلة تعليمية تالية و هي التعليم الجامعي.

2- بعد المضمون: فالمدرسة الثانوية تهدف إلى إكساب الشباب مجموعة من المضامين الفكرية الواضحة التي تساعده على فهم حياة القرن الحالي، و تيسر له فرص الفهم الحقيقي لتطورات حضارة الإنسان، و تقدم المجتمع الذي يعيش فيه.

(أحمد زكي صالح، 1972، 227)

5.3.2 - أنماط التعليم الثانوي:

يتضمن التعليم الثانوي نمطين أساسيين: التعليم الثانوي العام و التعليم الثانوي الفني.

1- التعليم الثانوي العام: يسود هذا النمط في البلاد العربية بشكل عام باعتباره الممر الحقيقي الذي لابد من العبور به للوصول إلى مرحلة التعليم العالي.

تسير الدراسة في هذه المرحلة وفق الأساليب التقليدية التي تعتمد على الدراسة النظرية و تقديم الحقائق العلمية وفق منهج موحد و معمّم على كل المدارس سواء في الريف أو الحضر. و للكتاب المدرسي دور رئيسي في سير العملية التعليمية بصفته المرجع الأساسي لأي مادة دراسية.

يخضع طلاب السنة الأولى من التعليم الثانوي في أغلب الأقطار العربية إلى الدراسة بالجزع المشترك التي تؤدي إلى توجيههم حسب اختيارهم أو إجبارياً إلى الشعب المختلفة في السنة الثانية التي تستمر سنتين.

و يستمد النظام التعليمي العربي من نموذجين، النموذج البريطاني و النموذج الفرنسي و ذلك حسب المؤثرات الثقافية و مخلفات الاستعمار.

يخضع 90 % من الطلاب نمط التعليم الثانوي العام، بينما 10 % فقط مقيدون بالنمط التعليمي

الفني. (رمضان القذافي و آخرون، 1982، 18)

2- التعليم الثانوي الفني:

تشير اللوائح الخاصة بالتعليم الثانوي الفني أن أهدافه هو تحقيق ما يلي:

1- إيجاد توازن داخلي بين إعداد الطلبة في أنماط التعليم المختلفة.

2- تكوين إطارات فنية مدربة على ممارسة العمل الفني و اليدوي.

3- مقابلة متطلبات الحاجة و خطط التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

4- توسيع قاعدة اختيار أمام الطالب عن طريق تنويع التعليم حتى يتجه كل طالب إلى
الذي يساير ميوله و اتجاهاته و استعداداته.

(رمضان القذافي و آخرون، 1982، 18)

6.3.2 - مشكلات التعليم الثانوي:

يتعرض التعليم الثانوي للعديد من المشكلات سواء بالدول المتطورة أو الدول النامية نتيجة الضغوط
التي تواجهه سواء من الناحية الكمية أو الكيفية.

1- الضغوط الكمية: و تشمل التدفق الهائل للتلاميذ على التعليم الثانوي و هذا طبعاً راجع للانفجار
السكاني و للطلب الاجتماعي المتزايد لدخول المدارس و كذلك إنشائها.

2- الضغوط النوعية: و تشمل شكل التعليم، نوعية مخرجاته، و مستوى أدائه القادرة على مواجهة
الواقع الحالي و التوسع التكنولوجي و التطور العلمي و التغير السريع و كيفية التكيف مع متطلبات السوق و
العمل. (رمضان القذافي، 1997، 180)

و من الأسباب الجوهرية لمشكلات التعليم الثانوي إتباع الأساليب التقليدية الوصفية إذ يرى عدد من
الباحثين حسب رمضان القذافي أن هناك طريقة تدريس واحدة و خاصة في البلدان النامية و هي الطريقة التقليدية
التي تعتمد على التلقين و التي لا تلائم سوى الطالب الذي يمكنه التعامل على المستوى المجرد طول الوقت.
هذه الطريقة كانت تولي عملية تلقين المعلومات و حشد العقول بأصناف المعارف التي كان يرى
المربون آنذاك فائدتها على حساب كل النشاطات و المهارات و جوانب النمو المتعددة.

(رمضان القذافي، 1997، 131)

وقد أشار تقرير اليونسكو لبعض المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في البلاد العربية حيث جاء
فيه " التعليم الثانوي يبدو هو أيضاً مفتقراً إلى الملائمة و التجاوب مع مطالب المجتمع.
و السبب في ذلك عجز هذا التعليم عن استيعاب كل الراغبين في الالتحاق به و ارتفاع نسبة
المتسربين و المعيقين و تضخم عدد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام بالنسبة للملتحقين بالتعليم الثانوي الفني، و عجز
الكثير من خريجي المدارس الثانوية عن الالتحاق بالتعليم العالي أو عن مواصلة تعليمه بأساليب ذاتية. و فوق ذلك
كله عجزهم عن الالتحاق بعمل يصلحون له. (رمضان القذافي، محمد القالوفي، 1997، 132)

إذن تنحصر مشكلات التعليم الثانوي على العموم في اعتماده على الأساليب التقليدية التي لم تعد
قادرة على مواجهة حاجات التلاميذ. كما أن المناهج بحاجة إلى التجديد و التطوير بما يتلائم و احتياجات الفرد و
المجتمع على حد سواء.

7.3.2 - المطلوب من المدرسة الثانوية؟

كثيرة هي الآراء التي تقول بأن المدرسة الثانوية قد حصرت مهمتها في تلقين الطلبة المعلومات التي
يحتويها المنهج أو الخطة الدراسية دون أن تحاول تعليمهم ماهية هذه الأشياء نفسها. فهي عاجزة مادامت حصرت

نفسها داخل هذا النموذج التقليدي مما يجعلها غير قادرة على تلبية احتياجات التنمية و مسايرة متطلبات التطور الاجتماعي.

و من أجل تأكيد أو نفي هذه الآراء قامت منظمة اليونسكو بإرسال استبيانات إلى عدد من البلدان حيث جاءت الإجابات تعبر بأن النظام التعليمي الثانوي الحالي لا يقابل احتياجات الشباب في المجتمع الحديث و أشارت تلك الاتجاهات إلى عدد من المتغيرات التي لابد للتعليم مقابلتها و هي:

1- الحضارة الحالية حضارة معقدة تتشابه عوامليها بطريقة تدعو الفرد الى المشاركة العلمية المستمرة، و أن يكون دائم التطنع على التكنولوجيا و تطوراتها المستمرة، و أن لا يقف موقف المتأثر فقط بل أن يكون مؤثرا فيها.

2- التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية السريعة جعلت وسائل الإعداد التربوي السابقة غير قادرة على مسايرة التغير و من ثم فإنه لابد من إيجاد طرق أخرى لمساعدة الفرد على التوافق مع بيئته سريعة التغير.

3- لابد من إيجاد صيغة جديدة للتعليم الثانوي بحيث تزود الفرد بمعلومات و ثقافة واسعة دون إغفال حق التخصص اللازم لسوق العمل.

ضرورة إنفتاح المدرسة الثانوية على الحياة مما يستدعي ضرورة تغيير الأهداف و المناهج بحيث تكون أكثر جاذبية تشويق و دافعية للفرد. (رمضان القذاقي، و آخرون، 1982، 37)

8.3.2 - واقع التعليم الثانوي في الجزائر:

يعود تاريخ التعليم الثانوي بالجزائر إلى ما قبل سنة 1830، و كان آنذاك ذا طابع ديني أما التعليم الثانوي العام فقد ظهر فيما بعد سنة 1830 عن طريق المدارس الخاصة.

نقد كان التعليم الثانوي بالجزائر قبل إدخال إصلاحات تربوية متعددة عليه يستغرق ثلاث سنوات و يأتي بعد مرحلة من التعليم الأساسي حيث كان هناك ثلاث أنماط للتعليم الثانوي هي:

- التعليم الثانوي العام و مدته ثلاث سنوات.
- التعليم الثانوي التخصصي و مدته ثلاث سنوات.
- التعليم الثانوي الفني و التقني و تتراوح مدته ما بين سنة و أربع سنوات.

و تنتهي مرحلة الدراسة الثانوية بشهادة البكالوريا على إختلاف أنواعها كما تمنح شهادات و كفاءات مهنية في نهاية التدريب الفني و التقني.

هذا و قد عرف التعليم الثانوي عدة تغيرات تجسدت في فترات معينة فجاءت على التوالي:

8.3.2.أ - الفترة ما قبل 16 أفريل 1976 (من 62 إلى 76):

تميزت هذه الفترة بتسخير كل الإمكانيات الموجودة مادية و بشرية، وطنية و عربية و حتى دولية من أجل نشر التعليم باعتباره حق مدني لكافة الجزائريين بعدما حرّموا منه طول فترة الإستعمار.

أما التعليم الثانوي فقد ظل متواضعا في إعداده و مؤسساته و كان يدرس باللغة الفرنسية في أغلبيته ما عدى بعض المحاولات للتدريس باللغة العربية. و تنتهي فترة التعليم الثانوي بالحصول على شهادة البكالوريا شعبة العلوم، الآداب، و الرياضيات أما التأطير فكان أغلبه من الأجانب.

8.3.2.ب - ما بعد 16 أفريل 1976:

- الفترة الأولى: 1976-1981:

بموجب الأمر 76/35 تم الشروع في الإصلاح الهيكلي للمدرسة و تكييف المضامين مع الواقع الإشتراكي، و الواقع الإجتماعي، و العلمي، و التكنولوجي، و من ذلك حددت مهام المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات المتمثلة في بعدين أساسين:

- المؤسسة التربوية بوصفها مؤسسة اجتماعية لا بد أن تستجيب للإهتمامات الإجتماعية.

- المؤسسة التربوية بوصفها عاملا من عوامل تحول المجتمع اضافة الى الإشارة إلى قرار المتخذ سنة

1978 الذي يتضمن المساواة بين التكوين في المفاخر و التكوين في الثانويات التقنية.

- الفترة 1981-1989:

في هذه الفترة تم إدخال تعديلات طفيفة مست خاصة التعليم التقني و تمثلت في:

-زيادة عدد التلاميذ الموجهين إلى التعليم التقني بزيادة الثانويات التقنية و فتح فروع تقنية في

مؤسسات التعليم العام مثل الإعلام الآلي.

-إدخال مواد التعليم العام إلى التعليم التقني.

-إقرار التعليم الإختياري بين ست تخصصات في نشاطات معينة.

-إعادة تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد التقنية.

-إعادة تنظيم التعليم التطبيقي و تكوين الأساتذة و توجيه التلاميذ.

-تعريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني خلال السنة الدراسية 87/86 :ين إعداد الشروط اللازمة

لذلك لا من ناحية التأطير و لا من ناحية الكتب و السندات التربوية.

- الفترة 1991-1998:

عرفت هذه الفترة إهتماما بالتعليم الثانوي حيث نصبت لجنة استشارية للتفكير في إعادة هيكلة التعليم

الثانوي و التي جاءت بالمشروع الهيكلي للتطبيق سنة 1991 و قد تضمن ما يلي:

بالنسبة للتعليم الثانوي العام: استبدلت شعبة الرياضيات و شعبة التقني الرياضي بشعبة العلوم

الدقيقة، و عوضت شعبة العلوم التجريبية بشعبة علوم الطبيعة و الحياة و شعبة الآداب بثلاث شعب، آداب و علوم

إنسانية آداب، و علوم الشريعة، آداب و لغات أجنبية.

أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني فأصبح يكلل بشهادة بكالوريا تقني.

(عيسى بوسام، 1998، 94، 95)

2.3.8 ج - نسبة التلاميذ الملتحقين بالتعليم الثانوي:

لقد نجم عن ديمقراطية التعليم انفجار حقيقي لأعداد التلاميذ حيث أكثر من ربع السكان هم اليوم في المدارس يضم التعليم الثانوي لوحده 814000 تلميذ و تلميذة تصل نسبة البنات الى 56%.

مما يجدر الإشارة إليه أيضا، أن تلاميذ التعليم الثانوي يمثلون بنسبة 83,67% إلى شعبة علوم طبيعية و الحياة التي تمثل قرابة 40% من عدد المترشحين لشهادة البكالوريا، هذا و لا تتعدى نسبة النجاح في البكالوريا 30% من مجموع شعب التعليم.

أما فيما يخص التأطير في المرحلة الثانوية فيعادل معدل 16,48 تلميذا للأستاذ الواحد كما يلاحظ أن تركيبة المدرسين متجانسة من حيث المظهر، 97 يحملون شهادة جامعية، غير أن الواقع غير ذلك لأن هذه التركيبة ينقصها التأهيل للأسباب الآتية:

- التوظيف المباشر الذي لم يسبق بتكوين لائق.

- قصر مدة التكوين في حالة تنظيمه.

- نسبة معتبرة من الأساتذة لا تدرس في اختصاصها.

(عبد الحميد هداوس، 1998، 204، 205)

يحتاج التعليم الثانوي سواء بالجزائر أو ببقية الدول العربية لتغييرات على عدة مستويات نتيجة المشاكل التي يعانيها، و التأخر الذي يسجله مقارنة بما يعرفه العالم من تطور سريع و مستمر.

لذلك يتطلب التعليم الثانوي إحداث إصلاحات هامة على عدة مستويات سواء فيما يخص إعداد المعلمين، التكوين التربوي، المناهج، البرامج، التوجيه، و غيرها.

و يمكن إستخلاص بعض الشروط و التفضيلات اللازمة لتطوير التعليم الثانوي من التقرير الختامي " للندوة القومية لتدريس مادتي الرياضيات و الفيزياء للتعليم الثانوي في الدول العربية" التي إنعقدت بين 24-28 أكتوبر 1998 بالجزائر.

لقد جاءت هذه التوصيات كما يلي:

1- إعداد المعلم:

أ- فيما يخص إعداد المعلم لابد أن تتضمن برامج تكوين المعلم (قبل الخدمة) مقررات في اللغة العربية و لغة أجنبية تستمر طول مدة الدراسة في كليات و معاهد التكوين المعلم. و مقررات أخرى في إستخدام الحاسوب في التعليم الثانوي، و إستخدام شبكات الإتصال الحديثة (و بوجه خاص الأنترنت)، و مقررات في نشاط تعليمي يمارسه الطالب المعلم إضافة الى بعض المقررات الثقافية الأخرى و الذي يفترض أن يخصص جانب منها للقضايا الجارية في ضوء المستجدات في العالم.

ب- أن يكون التكوين المستمر نشاطا دائما للمعلمين على مستوياتهم المختلفة. و يتوقع أن يحضر كل عام - على الأقل - دورتين تدريبيتين مكثفتين في العام الواحد إضافة إلى لقاءات و دورات قصيرة، و إلى الطبيعة التدريبية لعمل الموجهين و دور نقابات المعلمين و جمعياتهم المختلفة في عملية التدريب. و يرتبط بذلك إعتبار التكوين المستمر - بصورة مختلفة - أحد العوامل الأساسية في تحديد مرتب المعلم و علاواته.

ج- توثيق الصلات بين أجهزة التدريب في وزارات التربية و التعليم و كليات و معاهد تكوين المعلم بحيث يتم تقديم برامج تدريبية و إستشارات فنية للموجهين و المعلمين - اجراء بحوث مشتركة في مجال تكوين المعلم و غيره من المجالات التربوية.

د- إحداث تغييرات أساسية في دور الموجه الفني بحيث يتركز دوره على تقديم الاستشارات الفنية للمعلمين و تيسير تبادل التجارب و الخبرات بين المعلمين و طرح بعض المشاكل التربوية و البحثية للنقاش.

هـ- إنشاء و دعم جمعيات المعلمين بوجه عام بحيث يكون لها دورا ملموسا في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المناهج، و بتكوين المعلم (و خاصة التكوين المستمر أثناء الخدمة) و الإعلام عن المشكلات التربوية، و الإتجاهات العالمية المعاصرة، و التنقيف العام في مجالاتها، و كذلك تنظيم و عقد مؤتمرات عربية لهذه الروابط و الجمعيات، و الإفادة من الجمعيات و الروابط المهنية و الأكاديمية الأخرى ذات الصلة. و تنسيق و تبادل الخبرات فيما بينها على المستوى العربي و أيضا المشاركة في المنظمات التعليمية الدولية في مجال المناهج. و غيره من المجالات التربوية بوجه عام.

(المنظمة العربية و الثقافية و العلوم، 1998، 45، 46)

2- نظم و أساليب التقويم:

أ- فيما يتعلق بأساليب التقويم لابد من العمل للقضاء على ظاهرة " الترفيع الآلي" و الدعوة إلى التحرر من الضغوط السياسية من أجل تحسين نتائج الإمتحانات في بعض الدول العربية.

ب- الإعتماد بصورة أساسية على عمليات التقويم المستمر و أساليب التقويم الذاتي في تقويم أداء الطلبة.

ج- عدم إستخدام الإختبارات الموضوعية، أو إستخدام بعض الأسئلة الموضوعية في أضيق الحدود.

د- انشاء مراكز بحثية متخصصة في التقويم التربوي في كل قطر من أقطار الأمة العربية (و دعم القائم بها). يكون في مقدمة أعمالها القيام بأعداد اختبارات شخصية و اختبارات لتحسين المستوى. (المنظمة العربية للتربية و العلوم، 1998، 483)

3 - تطوير صياغات جديدة للعمل العربي المشترك:

إن تكثيف الجهود للعمل العربي المشترك هو السبيل الوحيد لمواجهة العولمة و لايجاد مكان لائق للأمة العربية على خريطة العالم.

و لاشك أن تطوير مثل هذه الصياغات سينعكس على العمل العربي المشترك في مجل التنعير و على تطوير التعليم في كل قطر من أقطار الوطن العربي.

(المنظمة العربية للثقافة و العلوم، 1998، 15، 16)

9.3.2- تجارب عالمية في رعاية الموهوبين:

أصبحت قضية تعليم المتفوقين و الموهوبين من القضايا الهامة منذ الخمسينات في الولايات المتحدة الأمريكية، نتيجة التقدم الذي أحرزه الاتحاد السوفياتي في المجال التكنولوجي و غزو الفضاء . الأمر الذي دفع الولايات المتحدة الأمريكية إلى اللجوء إلى تنصيب هيئات خاصة لمراجعة قضية التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية عامة و تعليم المتفوقين بصفة أولية.

فكثرت الأبحاث العلمية في هذا المجال - تعليم و رعاية المتفوقين- لتحديد خصائص التلاميذ المتفوقين، كيفية إنتقائهم، طبيعة المدارس التي تخصص لهم، البرامج التي توجه لهم.

(. terrassier. j.c et.guillon.p, 1999:20)

و بطبيعة الحال لم يقتصر هذا الاهتمام على الولايات المتحدة الأمريكية بل ظهر في بعض الدول الأوروبية و كذا الدول العربية، هذه الأخيرة التي يعرف فيها تعليم المتفوقين إهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة. كما يظهر من خلال البرامج العالمية المخصصة لرعاية المتفوقين أن هذا الإهتمام كان من منطلق أهداف كل دولة و حسب إيديولوجيتها و اتجاهاتها المستقبلية.

(خالد الطحان، 1981، 61)

9.3.2.أ- الاتحاد السوفياتي:

يبدو أن الإهتمام برعاية المتفوقين بالاتحاد السوفياتي يرجع إلى زمن بعيد بحيث يحتكم الاتحاد السوفياتي على أربعة جامعات خاصة بالمتفوقين في كل من (كييف، لينغراد، موسكو ونوفوسيبيرك). يعتمد قبول التلاميذ على أساس النجاح في مادتي الرياضيات و الفيزياء، كما يتم القبول أيضا عن طريق الأولمبياد الأكاديمي، حيث كل تلميذ يحصل على جائزة أو مكافأة عليه أن يدخل الأولمبياد. و يخضع هؤلاء التلاميذ لإختبارات تحدد مدى ملائمة المترشحين.

(j.c, terrassier, p.guillon,1999:20)

و يشير (Simon.1969) أن مدرسة موسكو للمتفوقين مثلا: تقبل كل سنة 150 مرشحا تراوح أعمارهم بين 15-16 سنة و يخضع التلميذ في هذه المدارس لبرنامج المدارس العادية مع ساعات إضافية في موضوعات مختلفة يحددها المشرفون في الجامعة.

(خالد الطحان، 1981، 66)

من خلال هذا العرض يظهر أن الاتحاد السوفياتي استطاع معالجة قضية المتفوقين بعد سن الخامسة عشر من خلال إنشاء هذه المدارس الداخلية الخاصة بالمتفوقين و ذوي المواهب.

9.3.2.ب- رعاية المتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية:

أما الولايات المتحدة الأمريكية فالاهتمام بالمتفوقين و رعايتهم بها قد أخذ عدة اتجاهات باختلاف البرامج المعدة لهم.

و يرجع أساس هذا الاختلاف إلى تعدد التعريفات الخاصة بمفهوم التفوق العقلي، و كذا الاختبارات التي حددت للتعرف على المتفوقين . فكان أن نتج عن هذا الاختلاف تعدد في الأساليب المطبقة في رعاية المتفوقين و الموهوبين، يمكن حصرها في ثلاث أساليب بارزة:

1- التجميع (grouping): و قد أخذ أسلوب التجميع عدة أشكال إما أن يكون من خلال إنشاء صفوف خاصة بالمتفوقين، أو إنشاء مدارس خاصة بهم، أو على أساس تكوين فريق نشاط إضافي يجمع فيه المتفوقين.

- بالنسبة للمدارس: تعتبر مدرسة " هنتر " الابتدائية التابعة لجامعة "هنتر" بنيويورك من أشهر المدارس الخاصة بالمتفوقين.

يشترط للقبول بها أن يحصل التلميذ على درجة ذكاء لا تقل عن 150 نقطة في اختبار الذكاء و يخضع التلاميذ لنفس البرامج المقدمة في مدارس نيويورك بالإضافة لإثراء المنهج بما يلائم خصائص المتفوقين.

و يوجد أيضا مدارس خاصة بالفنون و تضم التلاميذ الموهوبين في المسرح الموسيقى ، و يشترط في هؤلاء التلاميذ درجة من الذكاء لا تقل عن 120 نقطة في اختبار الذكاء.

و هناك أيضا مدارس ثانوية للعلوم تقبل التلاميذ المتفوقين في الرياضيات، العلوم.

(خالد الطحان، 1981، 66)

- أما الشكل الثاني للتجميع: فيتحقق من خلال إنشاء صفوف خاصة بالمتفوقين داخل المدرسة العادية حيث يخضع التلاميذ لنفس المناهج الدراسية مع إثراء أكبر في المعلومات و دقة أكثر.

و يشترط لقبول التلاميذ ضمن هذه الصفوف معامل ذكاء لا يقل عن 125 نقطة على اختبار الذكاء.

و يبدأ العمل بأسلوب التجميع من السنة الثانية و الثالثة ابتدائي بكل مدرسة يتوافر بها عدد من التلاميذ المتميزين و يتم قبول هؤلاء التلاميذ عند التخرج بالثانويات الخاصة بالمتفوقين.

(خالد الطحان، 1981؛ 67)

للاشارة فانه لا يتم قبول هؤلاء التلاميذ ضمن هذه الصفوف على أساس معامل الذكاء فقط، بل يتم إخضاعهم لعدد من الاختبارات و على أساس الخصائص الجسمية و الإنفعالية..

- الشكل الثالث للتجميع: يتمثل في تعليم الأطفال داخل صفوف عادية، و لكنهم يخضعون في جزء من اليوم الدراسي لتعليم خاص. و يسمى هذا النظام "بنظام الغزل الجزئي" حيث يلتحق المتفوقون صباحا بأقرانهم في الصفوف الأم كما يسمونها، و في المساء ينتحون بالورشات الخاصة بهم، حيث يؤخذ بعين الاعتبار في الورشات الخاصة، التركيز على تطوير التفكير النقدي و التحليلي لدى هؤلاء التلاميذ.

و يؤكد (Sheffel,1953) أنه تؤخذ خصائص المتفوقين بعين الاعتبار، داخل الصفوف العادية من خلال تفريد التعليم (Individualisation) سواء من حيث الواجبات التي تعطى للتلميذ أو الكتب أو النشاطات الصفية.

(خالد الطحان، 1981، 68)

2- أسلوب التسريع:

يقصد بهذا المفهوم إيجاد الفرص أمام التلميذ سريع التعلم لينتقل في دراسته بالتسريع التي تناسب قدرته و نضجه، و بالتالي يكمل على الأقل جزءا من دراسته في وقت أقل أو في عمر أصغر من ذلك المتوقع من التلميذ العادي. (نادية عبد العظيم، 1991، 62)

تأخذ عملية الإسراع عدة أشكال منها:

- القبول المبكر بروضة الأطفال و المدرسة الابتدائية:

يعتمد في الولايات المتحدة الأمريكية على نظام القبول المبكر في الروضة أو المدرسة الابتدائية، و ذلك حسب العمر العقلي للطفل. و قد قامت عدة أبحاث و دراسات نفسية / تربوية لإثبات أن أسلوب التسريع ليس له آثار سلبية على التلميذ.

فقد أوضحت دراسة (Hobs, 1956) أن قبول الطفل بصورة مبكرة على أساس العمر العقلي، لم يترك أية آثار سلبية على شخصية الطفل، حيث أن السجل الدراسي لمعظم أطفال العينة كان طيبا خلال مرحلة التعليم الأساسي (8 سنوات) و كان تحصيلهم مرتفعا بالنسبة لأقرانهم الأكبر سنا، وكانوا متفوقين في عدد الجوائز التي حصلوا عليها على نشاطاتهم الفريدة، كما نجحوا في القبول بالكليات. (خالد الطحان، 1981، 69)

- نظام تخطي الصفوف:

حيث يسمح للتلميذ المتفوق بتخطي صف واحد ضمن المرحلة الدراسية الواحدة. و قد أشار "تيرمان" (Terman, 1974) في دراسته الشهيرة أن 84,9% من أفراد العينة التي إختارها لدراسة الطويلة عن الأطفال العباقرة قد قفروا سنة دراسية واحدة على الأقل خلال المراحل الابتدائية، كما وجد أن 42% من البنين و 55% من البنات قد تخطوا بعض الصفوف في المرحلة الثانوية و تخرجوا قبل أقرانهم بفارق سنة بالقياس بمتوسط سن الخريجين في كاليفورنيا.

واستنتج أنه لا يوجد خطر كبير من سوء التكيف نتيجة التسريع بل بالعكس فالفائدة المستمدة من عملية التسريع هو اعطاء الطفل تحديات عملية تتناسب مع قدراته العقلية أكثر مما تتناسب مع عمره الزمني. (خالد الطحان، 1981، 70)

- ضغط عدد الصفوف في المرحلة الدراسية الواحدة:

يقوم هذا الأسلوب على إنشاء برامج تمثل البرامج المقررة للعاديين إلا أنها تعطى في مدة زمنية أقصر، و بذلك تحقق توفيرات في الوقت بالنسبة للمتفوقين عقليا باعتبارهم أقل قدرة على الفهم و الإستهيعاب من العاديين.

حيث تم في الولايات المتحدة الأمريكية وضع برنامج الثلاث سنوات الدراسية الأولى للمرحلة الابتدائية غير الموزعة على سنوات، و انما يجتاز التلميذ كل حسب السرعة التي يستطيع أن يسير بها في دراسته.

و هناك نمط آخر لتحقيق فكرة تخطي الصفوف لجأت إليها المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية و هو تنفيذ برامج اضافية في كل فصل دراسي بحيث يمكن للطلبة المتفوقين عقليا اجتياز مرحلة الثانوية في ثلاث سنوات بدل أربع سنوات.

(نادية عبد العظيم، 1991، 62)

- القبول المبكر بالجامعات:

القبول المبكر بالجامعات أسلوب تسريع جاء تكمة لأساليب السابقة، يستفيد منه التلاميذ المتفوقين و المبتكرين الذين خضعوا لأسلوب التسريع مسبقا - في المراحل السابقة- إذ يلتحقون بالجامعة في سن مبكرة. يشير "كيرك" (Kerck, 1970) أن نتائج تقويم برنامج المساعدات المقدمة للطلاب المستفيدين من المنح الدراسية في المرحلة الثانوية قد أشار إلى بعض النتائج المفيدة التي تتصل بمدى سلامة أساليب التسريع المختلفة التي يستفيد منها الطلاب المتفوقين، و من نتائج هذا التقويم تم التوصل إلى ما يلي:

1- لقد إعترف كل من الآباء و مديري المدارس بأن نظام القبول المبكر للتلاميذ لم يكن له أية نتيجة سلبية.

2- أن السجلات المدرسية لمجموعة التلاميذ الذين دخلوا بصورة مبكرة تشير إلى انهم أفضل في درجاتهم من الآخرين.

3- أن التلاميذ أصحاب المنح و هم المتفوقين كانوا يعانون من المشكلات بدرجة أكبر من غيرهم، و لكن هذه المشكلات بسيطة و قابلة للحل.

4- أن القسم الأكبر من التلاميذ الذين دخلوا مبكرين إلى المدرسة قد التحقوا بالجامعة و يشكلون نسبة أكبر من الآخرين. (خالد الطحان، 1988، 71)

كما جاءت دراسات كل من (wilson, 1951)، (Shannon, 1957)، (Tayler, 1957) و (Gowan, 1960) مؤكدة أن التأثير المفيد لعملية الإسراع يفوق أي آثار ضارة في حالة ما اذا تم الإسراع بصورة معتدلة ليس مبالغاً فيها . فمن حيث التحصيل الدراسي كان تحصيلهم أفضل من أقرانهم الذين لم يخضعوا لعملية الإسراع، كما أنهم لم يحتاجوا إلى مساعدة لحل مشاكلهم الإجتماعية و الشخصية تزيد عن التي يحتاجها زملاءهم الذين لم يملوا بعملية الإسراع. (نادية عبد العظيم، 1991، 65)

و في دراسة حديثة تم فيها إعادة تحليل نتائج "26" دراسة تمت لمقارنة تحصيل تلاميذ استخدموا استراتيجية التسريع بتحصيل التلاميذ في نفس عمرهم الزمني لم يستخدموا هذه الإستراتيجية.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ الذين استخدموا الإسراع كان تحصيلهم أعلى من التلاميذ الذين لم يستخدموه و كان تفوقهم بمستوى دراسي كامل. (kulik and kulik, 1984). (نادية عبد

العظيم، 1991، 68)

على ضوء النتائج السابقة يمكن القول أن عملية التسريع إستراتيجية هامة لرعاية المتفوقين و خاصة اذا ما أخذ فيها بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ المتفوقين من حيث الخصائص الانفعالية الاجتماعية و الجسمية.

3- الاثراء: (Enrichment)

يقصد بالاثراء توفير خبرات للتلميذ بحيث تزيد في عمق و اتساع عملية التعلم و تجعلها اكثر جاذبية للتلميذ. (نادية عبد العظيم، 1991، 60)

و قد عرف "جالجر" الاثراء بأنه نوع من النشاط الذي يتم اختياره بعناية ليحقق النمو بدرجة اكبر عند الطفل المتفوق سواء مهاراته العقلية او مواهبه الخاصة.

و حدد بعض هذه المهارات العقلية فيما يلي:

1- القدرة على الربط بين المفاهيم.

2- تقويم الحقائق و المناقشات.

3- ايجاد افكار جديدة و تنظيم مناحي فكرية جديدة.

4- حل المشكلات.

5- فهم المواقف المعقدة. (خالد الطحان، 1981، 73)

اذن الاثراء هو إعطاء التلميذ خبرات أكثر تنوعا أو أكثر تقدما عن تلك التي يمر بها التلميذ المتوسط (kolesnik. 1970) و قد تأخذ عملية الاثراء هذه صوراً مختلفة منها:

1- أن يدرس التلميذ بتوسع أو عمق أكبر، مادة أخرى غير تلك التي أظهر فيها تفوقاً، أي يكون الاثراء في مادة أو مواد أخرى.

2- أن يقضي التلميذ المتفوق هذا الوقت في علاج مشكلة أو ضعف لديه في مادة أو مواد دراسية أخرى.

3- أن يدرس التلميذ المتفوق بتوسع أو عمق أكبر، نفس المادة التعليمية المتفوق فيها.

4- دراسة مادة جديدة تماماً ليست مشمولة في المواد التي يدرسها بقية التلاميذ.

5- اثراء ثقافي.

(نادية عبد العظيم، 1991، 61)

حسب بعض الملاحظين فإن أسلوب الاثراء يشكو من كون معظم المعلمين ليس لديهم المعرفة و المهارة لتجهيز الخبرات الاثرائية اللازمة للأطفال المتفوقين في صفوفهم التي قد تضم ما بين 30-40 تلميذاً، و المعلم مشغول معظم الوقت في تعليم الغالبية من التلاميذ و أحيانا قليلة يقدم بعض الاشياء الإستثنائية للمتفوقين لهذا يقترح (stanley, 1976) أنه كلما كان برنامج الاثراء جيد و مناسب كلما زادت ضرورة ان يحدث ما يسمى بعملية الاسراع سواء في المادة العلمية أو بوضعه في صف دراسي متقدم. (نادية عبد العظيم، 1991، 61)

9.3.2 ج- التجربة الكندية:

لا تعتبر المدارس و الثانويات الامريكية الوحيدة المستفيدة من استراتيجيات التسريع، الاثراء، التجميع كاساليب لمساعدة التلاميذ المتفوقين.

إذ تعتمد بعض المدارس الكندية على هذه الاساليب أيضا، في مساعدة تلاميذتها المتفوقين و المتميزين مستفيدة من الابحاث و الدراسات المتتابعة، حول فعالية هذه الاساليب و الاستراتيجيات لنمو و تطور التلاميذ المتفوقين، و ذوي المواهب. و لذلك يقترح (Francois,Gagne.1986) , بعض التوصيات التي لا بد من مراعاتها من طرف التربويين في استخدام هذه الاستراتيجيات:

- 1- ككل استراتيجيات الاثراء و التسريع لابد من تحديد الهدف المرجو و إحترام تحقيقه.
- 2- لابد للمعلم أن يكون هادئا واثقا من خطواته و ذكي في تبليغ أهدافه.
- 3- الأخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ بصفة مستمرة و تبعا لكل مرحلة.
- 4- البحث عن الموهبة.
- 5- تفادي النتائج الدراسية كمحك للتفوق و الموهبة.
- 6- فحص التسريع الجذري و اذا كان من التلاميذ من يستحقه لابد من قبوله و إخضاعه لهذا الاسلوب.
- 7- تفادي تحديد عدد التلاميذ للاستفادة من هذه الإستراتيجيات، بل الأخذ بعين الاعتبار كل المؤهلين لذلك.

- 8- التسريع في الافواج لابد من تشجيعه لتسهيل عملية الاندماج الاجتماعي.
- 9- لابد من تفادي عملية القفز المستعجل أو المفاجئ مع ضمان تدعيم كافي للتلميذ الذي يخضع لهذا الاسلوب.

- 10- لابد من ترك الباب مفتوح لأي تقيقر ممكن في أي وقت.
 - لابد من تحسيس الاولياء بضرورة و أهمية هذه الاستراتيجيات، و بمراقبة ضغطهم بتمعن على أبنائهم.
- (1986: 19)

كما أشار (tok, 1996) في دراسته أن برنامج الاثراء المدرسي الشامل يصلح لتطبيقه في البيئات غير الامريكية و ينجح بنسبة عالية في حالة وجود الخبراء،و المعلمين و المدربين.

(ناديا هايل سرور، 1998، 76)

10.3.2- تجارب عربية في مجال رعاية المتفوقين و الموهوبين:

تشهد الدول العربية في الآونة الأخيرة حركة نشطة في مجال الاهتمام بالابداع و التفوق و تنمية عند الطلبة. فقد آمنت الدول العربية أن الموهوبين ثروة هامة و هي بحاجة الى الرعاية الخاصة لإستثمار ماعد هؤلاء الطلبة من قدرات عظيمة واستغلالها لصالح المجتمع.

و تجنى اهتمام الدول العربية برعاية الموهوبين من خلال المؤتمرات التي عقدت في هذا المجال حيث عرضت صفوة الدراسات العربية في موضوع الابداع، و أهم هذه المؤتمرات في العقدين الأخيرين ندوة "دور المدرسة، و الأسرة، و المجتمع، في تنمية الابتكار" 28/26 مارس 1996، و التي اقامتها كلية التربية بجامعة قطر. و ندوة "البحث، و التطوير، و الابتكار في العالم العربي في مواجهة التحدي التكنولوجي" المنعقدة في عمان من 26/24 افريل 1994.

كما تجسد هذا الاهتمام من خلال البرامج و اساليب الرعاية التي تتبناها كل دولة لرعاية الموهوبين و المتفوقين. هذه الاساليب التي تحاول أن تكون أكثر ارضاء و اشباعا لحاجات الطلبة المتفوقين و الموهوبين من أجل الاستغلال الامثل لطاقت و قدرات هذه الفئة الخاصة، التي تخزن امكانيات هامة.

10.3.2.أ- جمهورية مصر العربية:

تقوم استراتيجية مصر العربية في مجال رعاية المتفوقين و الموهوبين على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و توفير احتياجاتهم و استثمار امكاناتهم و استعداداتهم.

و قد بدا الاهتمام في مجال التربية الخاصة بالموهوبين و المتفوقين في مصر منذ بداية الخمسينات و تزايد في السنوات الأخيرة تزايد ملحوظا فقد أكد مشروع مبارك القومي لسنة 1993 على ضرورة رعاية المواهب في المرحلة القادمة. و أشار ايضا ان المواهب ثروة كامنة يجب الاهتمام بها كما يجب ان يثار الحماس بين الطلاب للتفوق، و التفرد، و لاجل هذا ينبغي حماية و رعاية و تنمية امكاناتهم و قدراتهم. (سعيد حسني العزة، 2000 ، 302)

- جهود مصر لرعاية الطلاب المتفوقين و الموهوبين:

1- مدرسة المتفوقين بعين شمس:

تعد المدرسة من المدارس الاولى التي انشئت على مستوى جمهورية مصر العربية في العام الدراسي 56/55، و قد عملت وزارة التربية و التعليم على النهوض بهذه المدرسة الثانوية لتطويرها سنة 1988. حيث قامت بربطها بكلليات التربية، و مراكز البحوث التربوية، و التثمية، و دعمها ماليا لتقديم الرعاية الكاملة للملتحقين بها من موهوبين و متفوقين.

(خالد الطحان، 1986 ، 66)

2- مشروع مراكز رعاية المتفوقين في مصر:

في إطار تجسيد الرعاية الخاصة بالمتفوقين قامت وزارة التربية و التعليم بتنفيذ مشروع مراكز رعاية المتفوقين في مصر بدءا من العام الدراسي 1989/88 و استهدف المشروع:

- حصر الطلبة المتفوقين و الكشف عنهم، و الاستفادة القصوى من امكاناتهم و تنمية قدراتهم و متابعتهم، و رعايتهم علميا، نفسيا، و اجتماعيا وحتى ترويحيا بما يمكنهم من الاستمرار في التفوق.
- توفير الامكانيات المادية و الادبية، و تصميم برامج و مناهج تناسب هذه الفئة المتميزة و تشجيعهم لبذل المزيد من الجهد العقلي و التفكير التباعدي.
- استثمار روح التنافس البناء بين الطلبة المتفوقين بما يساعدهم في انماء و تفتح قدراتهم العقلية و معالجة المشكلات التي تعوق ذلك.
- المساهمة في اعداد جيل من العلماء في مختلف المجالات.

و يتم اختيار الطلبة في المدارس وفقا لأعلى معدل بما لا يقل عن 85% من مجموع درجات امتحان آخر العام في سنوات المرحلة الاعدادية، و يفضل الطلبة المتميزين في الأنشطة التربوية.

و قد حددت مواصفات تربوية و فنية لكل مركز بحيث يحتوي على فصل واحد أو عدة فصول و ألا يزيد عدد الفصل عن 25 طالبا و طالبة.

و تتوفر في كل فصل الامكانيات التعليمية من مختبرات، و مكتبة، و ملاعب، و فصول لائقة كما حدد نظام العمل بكل مركز بحيث لا تقل ايام العمل بكل المراكز عن يومين في الاسبوع بواقع ثلاث ساعات في اليوم الواحد و ان تتناسب ايام و مواعيد العمل مع ظروف المدارس التي ينتمي اليها الطلبة.

- تجربة فصول المتفوقين في ان المدارس الثانوية:

من الاساليب التي اعتمدتها وزارة التربية المصرية لرعاية المتفوقين انشاء صفوف خاصة بالمتفوقين داخل المدارس الثانوية العامة، و هذا بموجب القرار الوزاري رقم 114 ماي 1985، و قد اشتمل هذا القرار على ثلاثة عشرة مادة يمكن ايجاز ما اشتملت عليه هذه المواد فيما يلي:

- ينشأ بكل مدرسة ثانوية عامة فصل او عدد من الفصول بحسب الاحوال للطلبة المتفوقين بكل صف دراسي.

- يتم انتقاء طلبة هذه الفصول من بين الناجحين في امتحان شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسي بمجموع كلي للدرجات لا يقل عن 90% و أن لا يكون الطالب يزيد سنه عن ستة عشر عاما و أن لا يكون الطالب رسب في أي صف من الصفوف الدراسية السابقة.

- يسمح بالتحرك الافقي بين الفصول الدراسية العامة بحسب استعدادات الطلبة حيث تتاح لكل من يثبت جدارته من طلبة الفصول العادية الانتقال الى فصول الطلبة المتفوقين إذا اجتاز امتحان الطالب المتميز الذي يجري لهذا الغرض كل عام.

- لا يزيد عدد الطلبة في هذه الفصول عن 35 طالب.

- يرشح للتدريس في هذه الفصول مدرسون ذو كفاءة خاصة في مواد تخصصهم و في قدرتهم على فهم طلابهم الذين يتعاملون معهم، و وقوفهم على أفضل طرق تدريس موادهم و ان يكون لديهم الاستعداد للإشراف

عليهم و تتبعهم في دراستهم و في نواحي نشاطهم التعليمي. يساعدهم في هذا التوجه أخصائون اجتماعيون و نفسانيون.

- تسيير المناهج في هذه الفصول وفق المناهج المقررة في مرحلة التعليم الثانوي العام مع اضافة مقورات اخرى تتفق مع قدرات الطلبة المتفوقين (سعيد حسني العزة، 2000، 307، 308)

يظهر أن أسلوب الفصول الدراسية يتميز بعدد من الخصائص التي تجعله يختلف عن أسلوب المراكز الخاصة برعاية المتفوقين، و كذا أسلوب مدرسة المتفوقين لعين شمس.

اذ يمكن حصر خصائص الفصول الدراسية فيما يلي:

- 1- تحقق الفصول الدراسية بالمدارس الثانوية العامة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل المتفوقين بكل الثانويات المصرية.
- 2- تقدير الفروق الفردية بين تلاميذ التعليم الثانوي و رعاية ذوي القدرات العقلية و التحصيلية العالية.
- 3- توفير فرصة تعليمية شاملة تساعد على رعاية و تنمية القدرات الخاصة للتلاميذ المتفوقين من خلال تخصيص مناهج و أساتذة و جو تعليمي خاص بهم.
- 4- استثمار قدرات الطلبة المتفوقين و اثراء شخصيتهم و تمهينها من خلال احاطتهم بالرعاية الاجتماعية و النفسية.

10.3.2.ب- التجربة العراقية في ميدان رعاية الموهوبين والمتفوقين :

لقد جاء الاهتمام برعاية الموهوبين و المتفوقين بالعراق كنتيجة لسياسة الدولة التعليمية الرامية الى اعداد جيل من العلماء.

و تجسد هذا الاهتمام من خلال اقامة مؤتمر لرعاية الموهوبين عام 1975 و ندوة عام 1982 و صدور قانون الموهوبين في العنوم رقم 105 سنة 1985، اضافة الى مشاريع مقترحة و دراسات علمية تناولت على وجه الخصوص شريحة فئة الموهوبين .

و نتيجة لذلك تم اعداد لجان خاصة شكلت لرعاية الموهوبين في وزارة التربية، و هي لجنة الاشراف على تنفيذ تجربة التسريع، و لجنة تتولى الاشراف على تشخيص الطلبة المتميزين، و لجنة عليا لرعاية المتفوقين. (سعيد حسني عزة، 2000، 332)

- مدرسة الموهوبين:

تنفيذا لتوجيهات الرئيس "صدام حسين" قامت وزارة التربية بارسال وفدين احدهما الى الولايات المتحدة الامريكية و انجلترا، و الثاني الى الاتحاد السوفياتي من أجل الاطلاع و التعرف عن كثب، على تجارب الدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين.

و من أجل أن تكون البداية سليمة و علمية، عقدت ندوة متخصصة سميت "ندوة رعاية الموهوبين في بغداد" سنة 1983 شارك فيها عدد من المختصين، و المفكرين، و المعنيين.

و من قرارات هذه الندوة اللجوء إلى عدة أساليب لرعاية الموهوبين وهي:

1- مدرسة الموهوبين:

حددت هذه المدرسة نموها في العنوم، أهدافها تكوين عناصر بشرية مؤهلة بمواهبها لتطوير المجتمع و ذلك بتوفير المجالات التطبيقية و العلمية في النشاطات المنهجية و تنمية التوجه الذاتي المستقل في الاطار الجماعي، و اثاره التفكير المبدع للطلبة. و ان تساعد المدرسة طلبتها من خلال مناهجها و الانشطة المرافقة لها على تنمية روح الصبر و المثابرة و الدقة و التحدي للمشكلات.

2- المناهج الاثرائية:

و يتم التركيز فيه على بندين أساسيين هما:

- اعتماد مناهج التعليم العام، و بناء مناهج اثرائية انطلاقا منها لموضوع الموهبة.

- اتباع طريقة بناء مناهج اثرائية بشكل مختلف عن مناهج التعليم العام.

3- الادارة المدرسية و المستلزمات المادية:

تم تحديد مواصفات الادارة المدرسية و الهيئة التدريسية و المستلزمات المادية بما فيها بناية المدرسة و اللجنة التي تعمل على تشخيص الموهوبين من خلال الاختبارات بواسطة المختصين و الشخصيات العلمية المعروفة (سعيد حسني العزة، 2000، 334)

4- تسريع الطلبة:

اعتمد هذا الاسلوب لأول مرة بالعراق خلال السنة الدراسية 1988/87 كاسلوب للعدنية بالطلبة المتفوقين و المتميزين علميا، حيث بموجه يمكن للطلاب الانتقال الى صف اعلى من الصف الذي يستحقه نظاما، و ذلك في ضوء قدراته العقلية و التحصيلية التي تؤهله الى هذا الانتقال، بهدف رعاية و تشجيع الطلبة المتفوقين و المتميزين علميا و عقليا.

- و يتم تشخيص الطلبة المسرعين بأسلوبين:

أ- تفوق الطالب المسرع في اختبارات القدرة العقلية، و حصوله على معدل لا يقل عن 85% في امتحانات الدور الثاني، المدرسية او الوزارية وفق ضوابط و اجراءات هي:

- ضوابط التسريع:

- أن لا يقل معدل الطالب المسرع عن 98% في الامتحان الذمائي المدرسي للصف الذي يرغب التسريع منه، و أن لا يكون راسبا من قبل، و يتم تشخيصه من قبل لجنة متخصصة و يسرع بعد التشخيص من:

أ- الرابع ابتدائي الى السادس ابتدائي.

ب- الاول متوسط الى الثالث متوسط.

ج- الرابع العام الى السادس اعدادي.

و يشترط في الطالب أن يجتاز اختبارا تحصيليا في الصف الذي نجح اليه نظاما، و في امتحانات

تجربتها لجنة خاصة في ديوان الوزارة و يسرع من:

د- من الخامس الابتدائي الى الاول متوسط.

ه- الثاني متوسط الى الرابع العام.

و- الخامس اعدادي الى المرحلة الجامعية.

و يشترط على الطالب اجتياز الامتحان العام الوزاري في الدور الثاني العام الدراسي الذي يسرع منه، و بمعدل لا يقل عن 85%، و في حالة عدم حصوله يعاد الى الصف الذي يستحقه نظاماً. (سعيد حسني العزة، 335، 336)

و قصد تقييم تجربة التسريع أعدت وزارة التربية سنة 1992 دراسة ميدانية لتقويم التجربة بالعراق، حيث أثبتت هذه الدراسة أن عملية التسريع كانت تجربة فنية جديرة بالرعاية و الاهتمام و كان من نتائجها تشجيع الطالب على الاندفاع و المثابرة.

كما أقيمت دراسة أخرى لتقويم الخلفية الاسرية، و الخصائص النفسية و التحصيل الدراسي للطالب المسرع في العراق سنة 1994 و كان من نتائجها ما يلي:

1- من خلال الصورة التي رسمت عن الخلفية الاسرية للطلبة المسرعين، يتضح أن هناك عناصر مهياة لبلوغ الطالب التفوق.

2- أن الطالب المسرع يبقى متفوقاً في تحصيله الدراسي للاعوام التالية للصف الذي يسرع اليه. أثبتت تجربة التسريع من خلال المتابعة الميدانية المستمرة من قبل القائمين عليها، انها من أنجح التجارب التي قامت بها وزارة التربية من حيث مستوى التشخيص العقلي، و الاكاديمي للطلبة. و للتطور الدراسي الرفيع لهم، خلال المراحل الدراسية العديدة، و النتائج المشجعة على تكيفهم النفسي و الدراسي. (سعيد حسني العزة، 2000، 336)

10.3.2 ج- التجربة الاردنية:

تعرف رعاية الموهوبين و المتفوقين بالمملكة الاردنية اهتماماً بالغاً يمتد الى 20 سنة، حيث سعت وزارة التربية و التعليم الاردنية الى توجيه رعاية خاصة للموهوبين.

و تجلّى هذا الاهتمام في اعداد مشروع لرعاية الموهوبين في مراحل التعليم المختلفة من أهدافه:

- 1- استثمار قدرات المتفوقين و الموهوبين إلى أقصى طاقاتهم.
- 2- إعداد قيادات للمستقبل في مختلف مجالات التخصص العلمي، و الفني، و الادبي.
- 3- إمداد المتفوقين و الموهوبين بالوسائل و الامكانيات التي تمكنهم من الاكتشاف و البحث. تطوير القدرات الابتكارية و الابداعية في المجالات المختلفة، و خاصة في مجال العلوم و اللغات و الانسانيات.

4- تفهم المتفوقين و الموهوبين لقدراتهم للاضطلاع بمسؤولياتهم نحو الوطن.

(ناديا هائل سرور، 1998، 85)

و قد شرع في تنفيذ هذا المشروع ابتداءاً من العام الدراسي 1987/86 بصدر القرار الوزاري رقم 86/135 بتحديد الجهات المختصة و تكليفها بوضع نظام رعاية المتفوقين، و من اهم معالم المشروع ما يلي:

- الكشف عن الاطفال المتفوقين في المرحلة الابتدائية عن طريق:

أ- حصر المتفوقين تحصيلياً.

ب- إجراء اختبارات الذكاء الجماعية و الفردية عليهم.

- المتابعة السنوية للتلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية و المتوسطة عن طريق:

أ - متابعة المستوى التحصيلي للتلاميذ المتفوقين.

ب- إعداد أنشطة إثرائية في اللغة العربية و الرياضيات تقدم للتلاميذ.

(سعيد حسني العزة، 2000، 254)

- مشروع الأنشطة الاثرائية في المرحلتين الاساسية و المتوسطة:

يجرى حاليا تطبيق مشروع الأنشطة الاثرائية بالمرحلتين المتوسطة و الابتدائية، و يتلخص هذا

المشروع في الخطوات التالية:

1- يتم تجميع التلاميذ المتفوقين في الصف الرابع اساسي في ثلاثة مراكز يوميين بعد الظهر، حيث

يمارسون النشاطات الاثرائية في مادتي اللغة العربية، و الرياضيات.

2- اختيار مجموعة من المدرسين في كل مدرسة في المواد الدراسية المذكورة لتدريسهم على طرق

تقديم الأنشطة الاثرائية للتلاميذ المتفوقين بحيث يكون هناك مجموعتان من المدرسين، مجموعة للمرحلة الاساسية،

و مجموعة للمرحلة المتوسطة.

و تقوم الأنشطة الاثرائية على هدفين رئيسيين هما:

- توفير الفرص للتلاميذ لمتابعة ميولهم.

- مساعدة التلاميذ على اكتشاف و متابعة مشكلات واقعية قابلة للحل، متجانسة مع ميولهم بحيث تجد

منفذا طبيعيا لها فيما يمارسونه من نشاط. (ناديا هائل سرور، 1998، 86)

- تجربة مدرسة اليوبيل:

من النماذج التربوية الهامة لرعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية مدرسة اليوبيل.

أنشئت المدرسة عام 1993، و هي مدرسة ثانوية مختلطة مستقلة، مدة الدراسة فيها أربع سنوات، و

يلتحق بها الطلبة في مستوى السنة التاسعة أساسي، تقدم المدرسة منح للطلبة الموهوبين والمبدعين.

أما فيما يتعلق بالبرامج التربوية التي تقدمها المدرسة:

1- تقديم المناهج المقررة من وزارة التربية و التعليم بطرق و أساليب جديدة.

2- تقديم مساقات دراسية إضافية و ذلك في موضوعات متعددة.

3- تنظيم برنامج شامل للأنشطة التربوية في المجالات العلمية، و الثقافية، و الاجتماعية، و النفسية و

الرياضية.

4- تطوير استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.

و هناك ثلاث برامج أساسية تقدمها المدرسة:

• برنامج الارشاد و التوجيه.

• برنامج التربية القيادية.

• برنامج خدمة المجتمع.

(ناديا هائل سرور، 1998، 87)

و تمتاز البيئة التعليمية في مدرسة اليوبيل بانها بيئة ديمقراطية تشجع حرية التفكير، و حرية التعبير بوصفها مركزا للتميز التربوي. فهي تتعاون مع المؤسسات الحكومية و الخاصة، و تقدم برامج اثنائية، و برامج تدريبية لمعلمي المدارس الحكومية و الخاصة، و طلبتها من كافة مناطق المملكة. (سعيد حسني عزة، 2000، 262)

من الواضح أن المملكة الاردنية تؤمن بأن الطلبة الموهوبين و المتفوقين يمثلون ثروة وطنية هامة ينبغي العناية بها و استثمارها.

و بناء على ذلك، كان لزاما على الدولة تسخير كل الامكانيات المادية العلمية لتغطية حاجيات هؤلاء الطلبة سواء العقلية، النفسية و الاجتماعية و حتى الترفيهية، بتوفير برامج تعليمية متميزة و فريدة، أخذة بعين الاعتبار حاجيات الطلبة و قدراتهم و خبراتهم و اهتماماتهم. فأفرز هذا الاهتمام تنوع في أساليب الرعاية بالمتفوقين، و بتخصيص جوائز خاصة بالموهوبين على مستوى المملكة.

و نفس الشيء يمكن قوله عن العديد من الدول العربية التي سعت جاهدة لتوفير أحسن الاساليب و البرامج لرعاية الموهوبين و المتفوقين، فناعة منها بأهمية هذه الثروة البشرية النادرة في تطوير المجتمع.

الفصل الثالث

المنهجية

مدخل:

يتم التطرق في هذا الفصل إلى الجوانب الميدانية والعملية للبحث. ابتداء من تحديد منهج البحث المتبع، وكيفية اختيار العينة من حيث خصائصها. وتحديد الأدوات أو الاختبارات التي تعتمد عليها البحث. إذ يتم وصفها بالتعرض إلى صدقها وثباتها وطريقة استخدامها وتطبيقها. ثم الانتقال إلى تحديد كيفية جمع البيانات، وكيفية تحليل هذه البيانات عن طريق المقاييس الإحصائية الملائمة للتحقق من فرضيات البحث.

1.3- منهج الدراسة:

يقتضي موضوع الدراسة إتباع المنهج المسحي المقارن، فالدراسة تركز على إجراء مقارنة بين فئتين من الأفراد في بعض خصائصهم. وذلك بغرض إبراز نقاط الضعف والقوة وإقتراح توصيات لتحسين الوضع التربوي، التعليمي، النفسي والاجتماعي لهذه الفئة.

2.3- كيفية اختيار العينة:

يدور موضوع البحث حول التوافق النفسي الاجتماعي للتلميذ ذو القدرة الابتكارية العالية. لذلك فقد تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية. ولتحديد عينة البحث تم اللجوء إلى تلاميذ المرحلة الثانوية في المؤسسات التعليمية بالجزائر العاصمة. وهي أربع ثانويات الأولى والثانية بباب الواد، الثالثة في الحامة والرابعة متواجدة بحسين داي. وكان اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة بالإعتماد على قائمة أسماء التلاميذ. حيث بعد حساب عدد التلاميذ السنة الثانية ثانوي ذكورا وإناثا يحدد العدد المطلوب للدراسة وهو 50 تلميذا وتلميذة من كل ثانوية. وبالتالي يقسم العدد الكلي للتلاميذ على العدد المطلوب للدراسة للحصول على العدد الذي يؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد عينة الدراسة مثلا: كل سبعة تلاميذ يؤخذ واحد من قائمة التلاميذ وهكذا حتى تم تحديد عينة الدراسة ككل من كل ثانوية وهي 200 تلميذ وتلميذة خضعوا كلهم للاختبارات المقترحة. وقد تم التعامل في عينة الدراسة مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي فقط. وهذا راجع لكون تلاميذ السنة الأولى يتحقون مؤخرا بالثانوية فتم إبعادهم لتجنب مشكل التكيف مع الوسط الجديد. كما تم استبعاد تلاميذ النهائي لأنهم بصدد التحضير لشهادة البكالوريا وغالبا الإدارة المدرسية ترفض تسهيل إجراء البحث على هذه الفئة بدعوى إزعاج الطلبة. وبالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي فقد تم التعامل مع كل التخصصات بدون إستثناء وقد بلغ متوسط التلاميذ 5-4 تلميذ أخذوا من كل قسم وهذا حسب عدد الأقسام بكل مؤسسة تعليمية.

3.3- أدوات البحث:

أ.3.3 - اختبار التوافق النفسي الاجتماعي:

أخذ اختبار التوافق النفسي الاجتماعي عن اختبار كالفورنيا للشخصية. وهو الاختبار الذي وضعه (Clark. W) و (Tiges. W) و (Thorpe. P) وقد أعده ليناسب البيئة العربية عطية محمود هنا.

يهدف الإختبار إلى تحديد أهم نواحي شخصيات المراهقين من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية. وهي النواحي التي تدخل في نطاق التوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي والتوافق العام (الشخصي الإجتماعي). ويشمل التوافق الشخصي على عدة نواحي هي: الإعتماد على النفس، والإحساس بالقيمة الذاتية، الخلو من الأعراض العصبائية.

أما التوافق الإجتماعي ويشمل النواحي التالية: إتباع المستويات الإجتماعية، وإكتساب المهارات الإجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع. والعلاقات في الأسرة، والعلاقة بالمدرسة وكذلك العلاقة بالبيئة المحلية.

يكشف الإختبار عن نواحي التوافق أو عدمه في مجالات الحياة المختلفة للمراهق الأمر الذي يسبغ عليه قيمة تشخيصية وإرشادية وتربوية وعلاجية.

- أبعاد الشخصية التي يقيسها الإختبار:

يتكون الإختبار من قسمين، القسم الأول ويتناول التوافق الشخصي والقسم الثاني يتناول التوافق الإجتماعي:

- القسم الأول: "التوافق الشخصي": ويقوم هذا القسم على أساس الشعور بالأمن الذاتي أو الشخصي وهو يتضمن النواحي الآتية:

أ- إعتداد المراهق على نفسه: أي ميل المراهق إلى القيام بما يراه من عمل دون أن يطلب منه القيام به، ودون الإستعانة بغيره. والمراهق المعتمد على نفسه يكون عادة قادراً على تحمل المسؤولية كما أنه يكون عادة على قدر كبير من الثبات الإنفعالي.

ب- إحساس المراهق بقيمته: أي شعوره بتقدير الآخرين له، وبأنهم يرون أنه قادر على النجاح. وشعوره بأنه قادر على القيام بما يقوم به غيره من الناس، وبأنه محبوب، وأنه مقبول من الآخرين.

ج- شعور المراهق بحريته: أي شعوره بأنه قادر على توجيه سلوكه، وبأن له الحرية في أن يقوم بتقرير سلوكه. وأنه يستطيع أن يصيغ خطته في المستقبل، ويتمثل هذا الشعور في ترك المراهق يختار أصدقاءه. وأن يكون له مصروف خاص به.

د- شعور المراهق بالإنتماء: أي شعوره بأنه يتمتع بحب والديه وأسرته وبأنه مرغوب فيه من زملاء وبأنهم يتمنون له الخير. ومثل هذا المراهق على علاقات حسنة بمدرسيه ويفخر بمدرسته عادة.

و- تحرر المراهق من الميل إلى الإنفراد: أي أنه لا يميل إلى الإنطواء أو الإنعزال، ومثل هذا المراهق لا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع به بالنجاح التخيلي أو التوهم وما يستتبعه من تمتع جزئي غير دائم. والشخص الذي يميل إلى الإنفراد يكون عادة حساساً وحيداً، مستغرقاً في نفسه.

ر- خلو المراهق من الأعراض العصبائية: أي أنه لا يشكو من الأعراض، والمظاهر التي تدل على الإنحراف النفسي، كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المزعجة أو الخوف، أو الشعور المستمر بالتعب، أو البكاء الكثير وغير ذلك من الأمراض العصبائية.

- القسم الثاني: "التوافق الإجتماعي":

ويقوم هذا القسم على أساس الشعور بالأمن الإجتماعي، ويتضمن النواحي التالية:

أ- إعتراف المراهق بالمستويات الإجتماعية: أي أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم. كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة. وبعبارة أخرى أنه يعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ من وجهة نظر الجماعة كما أنه يتقبل أحكامها برضاء.

ب- إكتساب المراهق للمهارات الإجتماعية: أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة، كما أنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم، ويتصف مثل هذا المراهق بأنه لبقاً في معاملته مع معارفه ومع الغرباء، ومثل هذا الشخص يتميز بأنه ليس أنانياً، يراعى الآخرين ويساعدهم.

ج- تحرر المراهق من الميول المضادة للمجتمع: أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين. أو العراك معهم، أو عصيان الأوامر. أو تدمير ممتلكات الغير. وهو كذلك لا يرضى رغباته على حساب الآخرين كما أنه عادل في معاملته لغيره.

د- علاقات المراهق بأسرته: أي أنه على علاقات طيبة مع أسرته، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره، وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر في كنفها بالأمن وإحترام أفراد أسرته له.

هـ- علاقات المراهق بالمدرسة: أي أن المراهق متوافق مع مدرسته فهو يشعر بأن مدرسيه يحبونه، ويستمتع بزمالة أقرانه. ويجد أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الفرد بأهميته وقيمه في المعهد الذي يتعلم فيه.

و- علاقات المراهق في البيئة المحلية: أي أن المراهق متوافق في البيئة المحددة التي يعيش فيها، يشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه، وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم، وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه.

- أوجه استخدام الاختبار:

من الممكن أن يستخدم هذا الاختبار:

- 1- للكشف عن مدى توافق المراهق مع المشكلات والظروف التي تواجهه وإلى أي مدى ينمو المراهق نمواً سليماً من الناحية الشخصية والإجتماعية.
- 2- للكشف عن مدى إرضائه للأسرة والمدرسة والبيئة التي يعيش فيها المراهق لحاجاته الأساسية والتي تتمثل في النواحي التي يقيسها الاختبار مثل استقلال المراهق وإحساسه بقيمته وغيرها من النواحي.
- 3- لتحديد الأنماط المختلفة لتوافق التلاميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية سواء مع أنفسهم أو مع غيرهم.
- 4- في البحوث والدراسات المتعلقة بالمراهق وتنشئته وبنواحي الضعف أو القوة في النظم المدرسية السائدة وذلك بمقارنة مجموعات المراهقين الذين يخضعون لنظم مدرسية متباينة.
- 5- لتدريب المدرسين على أساليب دراسة الشخصية وملاحظة المراهق، واستخدام نتائج الاختبار في رفع مستوى العملية التربوية.

- ثبات الاختبار:

فيما يتعلق بثبات الاختبار وجد واضعوا الاختبار أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان - براون مع 792 تلميذا.

- الاختبار بأكمله: "التوافق العام" $r = 0.93$

- القسم الأول: "التوافق الشخصي" $r = 0.83$

- القسم الثاني: "التوافق الاجتماعي" $r = 0.87$

وفيما يتعلق بثبات الاختبار في صورته العربية وجد أن معاملات الثبات بطريقة "كودر ريتشاردسون" جاءت مختلفة تتراوح بين 0.60 و0.94.

وكذلك استخرجت معاملات الثبات للاختبار بطريقة إعادة الاختبار (يفصل بين الاختبارين 15 يوما) على عينة مكونة من 60 تلميذا. وكانت معاملات ثبات الاختبار تتراوح بين 0.54 و0.93.

ويبين أن معظم معاملات الثبات في هذا الاختبار مرتفعة بقدر كاف. بحيث يمكن الاعتماد عليه في عمليات المسح العلمي، والإرشاد الفردي والجماعي، والعلاج النفسي، والتوجيه التربوي والمهني.

- صدق الاختبار:

يذكر مؤلفوا الاختبار أنهم يستدلون على صدقه من الإنتقاء الدقيق لعناصر الاختبار. وهذا المعيار هو في نظرهم من أكبر الضمانات لصدق الاختبار.

ومن الناحية الأخرى فإن الأجزاء الإثناعشر للاختبار التي سبق شرحها. تمثل مجموعات مرتبطة وظيفيا كدلالات للتوافق الشخصي والاجتماعي. وكانت معاملات الارتباط التي أمكن الحصول عليها بين أجزاء الاختبار مؤكدة للوحدة والتكامل في شخصية الأفراد العاديين.

وقد كان مؤلفوا الاختبار شديدوا الحساسية لإتجاه بعض التلاميذ لإعطاء صورة عن أنفسهم أحسن من الصورة الحقيقية وحاولوا التقليل من آثار مثل هذه الميول عن طريق تحريف أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي قد تتعارض مع ميل التلميذ إلى حماية نفسه. وعلى ذلك فإن المؤلفين لم يوجهوا السؤال "هل تقول الكذب" ولكن "هل وجدت أن الكذب من أسهل الطرق التي يلجأ إليها الناس للتخلص من مشكلاتهم".

إضافة إلى دلالات الصدق التي ذكرها مؤلفوا الاختبار قام الباحث عطية محمود هنا. بحساب معاملات صدق الاختبار على البيئة المصرية. بين درجات أجزاء هذا الاختبار وتقديرات المدرسين للمراهقين في النواحي المقابلة لهذا الأجزاء، وتوصل إلى أن الاختبار يتميز بدرجة من الصدق.

- صدق وثبات الاختبار على البيئة الجزائرية:

قام الباحث (قريشي عبد الكريم) بحساب معامل الثبات لهذا الاختبار بطريقة إعادة تطبيقه على عينة مكونة من 90 طالب وطالبة وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول. تحصل على معامل الثبات حسب الجدول المبين:

-جدول رقم "01" معاملات الثبات -

القسم الأول التوافق الشخصي	معاملات الثبات	القسم الثاني التوافق الاجتماعي	معاملات الثبات
- الإعتماد على النفس	0,436	- المستويات الاجتماعية.	0.408
- الإحساس بالقيمة الذاتية.	•	- المهارات الاجتماعية.	0,439
- الشعور بالانتماء.	0,772	- التحرر من الميول	0,782
- التحرر من الميل إلى الإنفراد.	0,742	المضادة للمجتمع.	0.724
- الخلو من الأعراض العصابية .	0,742	- العلاقات في البيئة المحلية.	
- مجموع القسمين معا	0,878		
الشخصي و الاجتماعي			

كما قام الباحث بدراسة صدق الإختبار بتطبيق هذا الإختبار على عينة من 90 طالب وطالبة. حيث فحص صدق الإختبار بمقارنته بمقياسين آخرين هما: مقياس التوافق "لييوم بل" ومقياس الشخصية الضغطي وتوصل إلى النتائج التالية حسب بنود الإختبار الكلية.

جدول رقم "02" الجدول معاملات الارتباط بين مقياس التوافق النفسي الإجتماعي لعطية هنا وما يقابها في إختباري التوافق لهيوم بل ومقياس الشخصية الضغطي.

المقاييس في إختيار الشخصية وما يقابلها في الإختبارين الآخرين.	معاملات الارتباط
التوافق الشخصي (عطية هنا) مقياس التوافق الإنفعالي (بل).	0.832
التوافق الإجتماعي (عطية هنا) التوافق الإجتماعي (هيوم بل).	0.298
التوافق العام (عطية هنا) الدرجة الكلية (هيوم بل).	0.755
التوافق الشخصي (عطية هنا) التوافق الشخصي (الضغطي).	0.852
التوافق الإجتماعي (عطية هنا) التوافق الإجتماعي (الضغطي).	0.890

وعلى هذا الأساس توصل الباحث إلى أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات عند تطبيقه على البيئة الجزائرية. (عبد الكريم القرشي، 1991، 26)

- طريقة تطبيق الإختبار:

من الممكن إستخدام الإختيار بطريقة فردية أو جماعية بعد أن يتأكد الباحث أو المدرس بأن كل تلميذ قد فهم المطلوب منه، والتعليمات الخاصة بطريقة الإجابة. ومن الأفضل أن يقسم الإختبار على جلستين أو أكثر دون أن يتعجل المختبر في إجرائه. وينبغي أن يلاحظ أن هذا الإختبار ليس إختباراً لقدرة التلميذ على فهم العبارات الواردة فيه. وليس مقياساً للسرعة في الإجابة، ولكنه إستفتاء عن بعض نواحي سلوك التلميذ. بعد أن ينتهي المختبر من التطبيق، يقوم بالتصحيح بالإستعانة بمفتاح التصحيح، وذلك بأن يعطي درجة الإجابة التي تتفق مع مفتاح التصحيح.

3.3.ب - إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري:

للدكتور " السيد خير الله".

يتكون هذا الإختبار من قسمين:

- القسم الأول: مأخوذ من إحدى بطاريات تورنس Torrance للتفكير الإبتكاري المعروفة بإسم The Minnesota test of creative thinking.
- القسم الثاني: هو إختبار بارون Barron المعروف بإسم Barron's test of anagrams.

القسم الأول:

مأخوذة من بطارية تورنس Torrance للتفكير الإبتكاري - وهذه البطارية - مشتقة أصلاً من اختبارات مشابهة إستخدمها جيلفورد Guilford في دراساته العلمية وتمتاز هذه البطارية بالميزات الآتية:

- 1- يمكن تطبيقها بطريقة جماعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الإبتدائي وحتى المستوى الجامعي بل قد تصلح للتطبيق الفردي في رياض الأطفال.
- 2- تمتاز البطارية بصدق في لغتها الأصلية. فقد ذكر Torrance أنها أعطت إجابة ممتعة ابتداء من الصف الخامس وما فوقه وأنها إستطاعت التمييز بين من قدرهم الزملاء والمدرسون يملكون (عدد من الأفكار الجيدة) وبين من لم يعينوا بإعتبارهم كذلك، كما ثبت من خلال معاملات الارتباط بينهما وبين اختبارات الذكاء التقليدية. مما يدل على أنها تقيس متغيراً ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية.
- 3 نشجع المفحوص على إعطاء إستجابات جديدة غير عادية لمجموعة من الأسئلة كما أن معظم هذه الاختبارات قصيرة مما يمكن المفحوص من فرصة الإستجابة على عدد كبير من الأسئلة في زمن قصير. كما تعتمد هذه الاختبارات على التفكير اللفظي أكثر من إعتمادها على الأداء العلمي والتفكير اللفظي غير محدد أو مقيد بزمان أو مكان أو أدوات كما هو الحال عند قياس التفكير العلمي. وتتكون البطارية من أربعة اختبارات فرعية هي:

أ- الإستعمالات: وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الإستعمالات التي يعتبرها إستعمالات غير عادية، لعبة الصفيح، والكرسي بحيث تصبح هذه الإستعمالات أكثر فائدة وأهمية وزمن كل وحدة خمس دقائق.

ب- المترتبات: فيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على نحو معين. وزمن كل وحدة خمس دقائق.

ج- المواقف: وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض المواقف ويتكون الإختبار من موقفين زمن كل موقف خمس دقائق.

د- التطوير والتحسين: وفيها يطلب إلى المفحوص أن يقترح عدة طرق لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل ما هي عليه - كالدراجة والقلم... - على ألا يقترح طريقة تستخدم حالياً لتحسين وتطوير هذا الشيء وعلى ألا ينتم إذا كان من الممكن حالياً تطبيق إقتراحه أم لا.

القسم الثاني: (Barron's test of anagrams)

حيث يطلب فيه من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم على ألا يستخدم حروفاً جديدة ولكنه يمكنه أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في نفس الكلمة. ويتكون الإختبار في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية - نبها). لكل منها خمس دقائق. ويقدر للمفحوص أربع درجات هي الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، الدرجة الكلية. (السيد خير الله، 1981: 9-10).

-ثبات الاختبار:

طبقت البطارية ككل على عينة مكونة من 100 فرد من طلبة الصف الأول ثانوي. ثم استخرجت درجات الثبات للعوامل المختلفة (طلاقة فكرية، مرونة تلقائية، أصالة) كل على حدة باستخدام طريقة التصنيف وكانت المعاملات كالآتي:

الطلاقة الفكرية: 0.643

المرونة التلقائية: 0.860

الأصالة: 0.840

القدرة على التفكير الابتكاري: 0.803

ويتضح من هذا أن هذه البطارية تمتاز بدرجة عالية من الثبات سواء فيما يتعلق بالعوامل، أو القدرة الابتكارية العامة.

-صدق الاختبار:

قام الباحث بحساب صدق الاختبار بطريقتين، الصدق التلازمي، والصدق العاملي:

-الصدق التلازمي:

استخرجت العلاقة بين درجة القدرة العامة على التفكير الابتكاري لأفراد العينة، ودرجاتهم في الشهادة الاعدادية وكانت قيمة العلاقة 0.2386 دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهي علاقة شبيهة بما تم استخلاصه في الدراسات الأجنبية.

-الصدق العاملي:

باستطلاع النتائج تبين أن البطارية مشبعة بالقدرة على التفكير الابتكاري وقد تراوحت درجة التشبع بين 0.64، 0.75 للاختبارات الخمسة.

هذا وقد قام الباحث السيد خير الله، بدراسة ثانية لتقنين الاختبار وكانت النتائج التي إنتهى إليها في هذه الدراسة تتطابق ونتائج الدراسة الأولى. مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق. (مجدي محمد أحمد عبد الله، 1996: 209، 210).

4.3- كيفية جمع البيانات:

بعد تحديد عينة الدراسة في كل مؤسسة تعليمية، تم توزيع اختبار القدرة على التفكير الابتكاري على التلاميذ حيث يتم جمعهم في قاعة الدرس وبعد شرح وتفسير أهداف الدراسة للتلاميذ يتم شرح كيفية التعامل مع الاختبار وكانت مدة الاختبار ككل 50 دقيقة بحيث تخصص 5 دقائق للإجابة على كل سؤال.

وبعد ذلك يتم جمع الاختبارات من التلاميذ وتوزيع الاختبار الثاني. اختبار التوافق النفسي والاجتماعي حيث يسمح للتلميذ بأخذه معه للإجابة عليه. لأنه لا يحتاج إلى مدة زمنية معينة. كما أنه يحتوي على عدد كبير من الأسئلة. وهكذا كان التعامل مع أفراد العينة بمختلف المؤسسات التعليمية.

للاشارة فإن إختبار القدرة على التفكير الإبتكاري أثار جوا من التنافس بين التلاميذ خاصة أنه يعتمد على الطلاقة في الأفكار والأصالة في تقديم الأجوبة.

هذا وقد تم تطبيق الإختبارين على عينة من 200 تلميذ وبعد التصحيح تم إستبعاد 14 إختبار لأن بعض الإختبارات الخاصة بالتوافق لم يتم الإجابة فيها على كل الأسئلة والبعض من التلاميذ لم يعيدوا الإختبار أساسا لذلك تم إستبعاد هذه الإختبارات وأصبحت بذلك عينة الدراسة تحتوي على 186 فقط.

5.3- كيفية التنقيط:

بالنسبة لإختبار القدرة على التفكير الإبتكاري فإنه يتم التنقيط على أساس عوامل القدرة الإبتكارية. (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

كل عامل على حدة ثم تجمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية التي تعبر عن درجة التلميذ في القدرة على التفكير الإبتكاري.

أما بالنسبة لإختبار التوافق النفسي الإجتماعي فيتم التنقيط وفق مفتاح التصحيح الخاص بالإختبار. إذ يتم الحصول على درجة التوافق النفسي من خلال جمع درجة التلميذ في كل من العوامل التالية: الإعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الشعور بالحرية، الشعور بالإنتماء، التحرر من الميل إلى الإنفراد، الخلو من الأعراض العصابية. ونفس العملية تتم للحصول على درجات التلميذ في التوافق الإجتماعي بجمع درجات التلميذ في كل من العوامل التالية: الإعتراف بالمستويات الإجتماعية، إكتساب المهارات الإجتماعية، التحرر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقة بالأسرة، العلاقة بالمدرسة والعلاقة بالبيئة المحلية. وبالحصول على درجة التوافق النفسي ودرجة التوافق الإجتماعي تجمع الدرجتين للحصول على درجة التلميذ في التوافق الكلي.

6.3 - تحليل البيانات:

تم الإعتماد في تحليل نتائج الدراسة على الإختبارات الإحصائية التالية:

- إختبار "ت" دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة.
- إختبار "Z" لحساب دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض و خليل النتائج

مدخل:

يتم التعرض في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية. وهذا بعد جمع وفرز المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع. حيث تبين وتنظم ضمن جداول، تتبع الجداول بتفسير، وتحليل النتائج الإحصائية الكمية، إلى نتائج كيفية. مع مناقشة هذه النتائج الإحصائية فرضية فرضية، من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب الميداني للبحث، الإنتهاء بالإستنتاج العام وتوصيات وإقتراحات الدراسة.

4- عرض النتائج ومناقشتها:

1.4- توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الفردية:

-جدول رقم "3" توزيع العينة حسب الجنس-

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	82	% 44.1
الإناث	104	% 55.9
المجموع	186	% 100

يمثل الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب الجنس. بحيث شملت الدراسة الجنسين ذكور وإناث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية. وقد كان عدد الإناث 104 تلميذة أي نسبة 55.9 % من مجموع العينة وكان عدد الذكور 82 تلميذ أي ما يعادل 44.1 % من مجموع العينة.

-جدول رقم "4" توزيع العينة حسب السن-

فئة السن	العدد	النسبة المئوية
18 14	186	% 100

حسب الجدول أعلاه فإن أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين سن 14 - 18 سنة ذكور وإناث.

- جدول رقم "5" توزيع العينة حسب المؤسسات التعليمية-

المؤسسات التعليمية	العدد		النسبة المئوية
	ذكور	إناث	
ثانوية الأمير عبد القادر "باب الواد"	29	25	29,03%
ثانوية عقبة بن نافع "باب الواد"	27	26	28,50%
ثانوية الفوضل الورتلاني "باب الواد"	26	27	28,50%
ثانوية عائشة أم المؤمنين "حسين داي"			13,97%
المجموع			100%

يمثل الجدول توزيع العينة حسب المؤسسات التعليمية حيث تم إختيار 54 تلميذ وتلميذة من ثانوية الأمير عبد القادر أي ما يعادل نسبة 29.03 % من مجموع العينة، و53 تلميذ وتلميذة من ثانوية عقبة بن نافع أي نسبة 28.50 %. وبالنسبة لثانوية الفوضل الورتلاني فقد تم إختيار 53 تلميذ وتلميذة بنسبة 28.50 % من مجموع العينة. وبثانوية عائشة أم المؤمنين تم إختيار 26 تلميذة أي 13.97 % من مجموع العينة الكلية الذي قدر عددها ب186 تلميذ وتلميذة.

جدول رقم "6" توزيع العينة حسب مستوى التوافق النفسي الإجتماعي (الكلية) حسب الوسيط 109.

النسبة المئوية	العدد	
48.22 %	91	مستوى مرتفع من التوافق النفسي الإجتماعي.
50.07 %	95	مستوى منخفض من التوافق النفسي الإجتماعي.
100 %	186	المجموع

من خلال الجدول رقم "6" يتضح أن توزيع عينة الدراسة من حيث مستوى التوافق النفسي الإجتماعي كان كالآتي:

- 91 فرد من عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من حيث التوافق النفسي الإجتماعي أي ما يعادل نسبة % 48.22.

- و 95 فرد من عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض من حيث التوافق النفسي الإجتماعي أي نسبة % 51.07، أي أن نسبة منخفضي مستوى التوافق النفسي الإجتماعي كانت أعلى من مرتفعي مستوى التوافق.

جدول رقم "7" التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب منخفضي ومرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري حسب الوسيط 274.

النسبة المئوية	العدد	
50 %	93	مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري.
50 %	93	منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.
100 %	186	المجموع

لقد تم توزيع عينة الدراسة من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري بالإعتماد على الوسيط (274) درجة على الإختبار) كما هو موضح في الجدول رقم "7". ولذلك فإن نسبة 50 % من أفراد العينة يمثلون مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري و 50 % يمثلون منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.

جدول رقم 8 " توزيع عينة الدراسة حسب مستوى التوافق النفسي الإجتماعي باختلاف درجات القدرة على التفكير الإبتكاري المرتفعة والمنخفضة باختلاف الجنس.

العينة	مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري	مرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري.	منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري	منخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري.	المجموع
	مستوى مرتفع من التوافق النفسي الإجتماعي.	مستوى مرتفع من التوافق النفسي الإجتماعي.	مستوى عالٍ من التوافق النفسي الإجتماعي.	مستوى منخفض من التوافق النفسي الإجتماعي.	
الإناث	24 %25.80	30 %32.25	24 %25.80	26 %27.95	104
الذكور	22 %23.65	18,27 %	27 %29.03	16 %17.80	82
المجموع	46 %49.45	47 %50.52	51 %54.83	42 %45.15	186

يبين الجدول رقم "8" توزيع العينة الكلية حسب درجات الأفراد في القدرة على التفكير الإبتكاري وباختلاف مستوى توافقهم النفسي والإجتماعي وباختلاف الجنس، الذكور والإناث. ويظهر من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ المرتفعي القدرة على التفكير الإبتكاري والمنخفضي مستوى التوافق النفسي الإجتماعي هي 49.45 % وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة التلاميذ المنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري والذين حصلوا على درجات عالية فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي حيث قدرت بـ 54.83 % إلا أنها نسب متقاربة فيما بينها.

جدول رقم "9" جدول يخص المتوسط والانحراف المعياري لدرجات التحصيل بالنسبة للعينة حسب درجات مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري.

الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
1.24	10.79	46	مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري.
1.90	11.64	46	منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري.

يبين هذا التحليل أن متوسط درجات التحصيل عند فئة منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري هو 11.64 أما عند مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري فهو 10.64 وبحساب دلالة الفروق جاءت قيمة $t = 2.54$ وهي دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$.

وهذا ما يدل على أن التلميذ المتمتع بقدرة ابتكارية عالية يعاني من انخفاض مستوى تحصيله الدراسي رغم ارتفاع قدراته العقلية (الابتكار). وهو مؤشر لسوء توافقه بالمدرسة. مقارنة بالتلميذ العادي.

2.4 - تحليل النتائج:

2.4.1- الفرضية الأولى:

نسبة التلاميذ المتوافقين نفسيا وإجتماعيا لدى فئة ذوو القدرة على التفكير الابتكاري العالي أقل مقارنة مع فئة التلاميذ الذين لديهم قدرة على التفكير الابتكاري المنخفض. وقد جاءت النتائج الإحصائية لهذه الفئة كالتالي:

جدول "10" نسبة للتلاميذ المتوافقين نفسيا وإجتماعيا من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري.

النسبة المئوية	العدد	
49.45 %	46	مرتفعي القدرة على التفكير الابتكاري.
54.83 %	51	منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري.

من خلال التحليل الإحصائي وبحساب قيمة Z تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي حيث جاءت قيمة Z غير دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$.

لقد اختلفت النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة مع ما إنتهت إليه دراسات وبحوث حسين عبد العزيز الدريني (1984) ودراسة عباس إبراهيم متولي (1977).
فدراسة حسين عبد العزيز الدريني (1984) "دراسة لبعض مشكلات ذوو القدرة على التفكير الابتكاري من طلبة المدارس الثانوية". هدفت إلى التعرف على التوافق النفسي والإجتماعي لفئة التلاميذ المبتكرين.

وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومتوسطي القدرة على التفكير الابتكاري في مجال التوافق الاجتماعي والنفسي لصالح المجموعة الأولى.

كما أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في مجال المشكلات الآتية: التوافق النفسي والاجتماعي لصالح المجموعة الأولى.
(أنور أحمد الشرفاوي، 1999: 192).

ونفس النتائج توصل إليها عباس إبراهيم متولي (1977) "دراسة لبعض مشكلات طالبات المدارس الثانوية من ذوات القدرة على التفكير الابتكاري" إذ إقتصرت الدراسة على عينة من الإناث فقط. حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات القدرة على التفكير الابتكاري في مجال التوافق النفسي والاجتماعي لصالح المجموعة الأولى.
(أنور أحمد الشرفاوي، 1999: 194).

وإذا كانت نتائج الدراسة الحالية تثبت عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري بالمدرسة الثانوية، فهذا يعني أن التلميذ ذي القدرة الابتكارية العالية لم يجد التشجيع والعناية اللازمة التي تسمح لمميزاته الشخصية وقدرته الإبداعية بالتطور والتبلور. فالمدرسة لم توفر للتلميذ المبتكر كل إحتياجاته النفسية والاجتماعية، التي تدعم سماته الشخصية بالشكل الذي يجعله يتميز عن غيره من التلاميذ. بإعتباره يتميز بقدرة على التفكير الابتكاري عالية ويتمتع بمميزات شخصية وسمات إنفعالية تجعله أكثر توافقا نفسيا واجتماعيا من التلميذ العادي. وهذا ما أكدته (Tuthar, ss et all, 1992) في دراسة أقامها على عينة من 51 تلميذا من ذوي القدرة على التفكير الابتكاري العالي حيث تبين تمتعهم بدرجة عالية من التوافق النفسي والاجتماعي مقارنة بزملائهم العاديين من نفس السن.
(زينب محمود سقير، 1999: 48).

كما أثبت فؤاد أبو حطب (1981) أن التلميذ ذي القدرة الابتكارية العالية يتميز بتوافق اجتماعي مرتفع مقارنة بالتلميذ العادي. فهو جدير بالثقة والإعتماد عليه، شديد التأثير في المقربين إليه.
(زينب محمود سقير، 1999: 54).

إن عدم وجود فروق جوهرية بين ذوي القدرة على التفكير الابتكاري العالي والمنخفض فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي مؤشر على أن التلميذ ذي القدرة الابتكارية العالية لا يستفيد من مميزاته الشخصية. لأن المدرسة لا تدعم قدرته الابتكارية فالبينة المدرسية لا تلعب دورا هاما في صقل موهبته، ودعم شخصيته. فالنشاط حسب علي زيعور (1997) أن البيئة دورها الفعال في دفع الإنسان وتشجيعه على الابتكار. فالإنسان لا يوجد إلا في حقل، والحقل النفسي الاجتماعي هو الذي يخلق الحاجة للابتكار. ويخل بالتوازن أو الإستقرار القائم عادة بين الأنا والموقف، في مواقف اجتماعية راکدة، عادية، مألوقة، مشبعة، لا تولد توترا في الإنسان.

أما الوسط المحرك الذي لا يهدأ ولا يستكين، فإنه وسط يهيئ الإنسان للخلق، يدعو لأن يتحرك ويستجيب. من جهة ثانية، إن الشروط الاجتماعية والعوامل النفسية، عوامل مساعدة بل هي أكثر من ذلك وأفضل، وأبعد عمق للدفع للابتكار.
(علي زيعور، 1997: 91).

وأهم الشروط التي تساعد على تحقيق التوافق، هي البيئة التي يعيش فيها الفرد. إذ لا بد أن تكون من النوع الذي يساعد على إشباع حاجاته المختلفة، أما إذ لم يتمكن الفرد من إشباع هذه الحاجات في البيئة فإنه يتعرض لكثير من الإعاقات والإحباط الذي يؤدي عادة إلى نوع من التوتر والاختلال في التوافق، أو عدم الملائمة. فإشباع الحاجات لدى الإنسان شرط أساسي من شروط حصوله على التكيف الذي يحقق له الاستقرار النفسي. (مصطفى فهمي، 1976: 97).

ولما كانت شروط التوافق الاجتماعي والاستقرار النفسي توفر بيئة مشبعة لحاجات الفرد ومتطلباته. فإن الابتكار وبإعتباره وسيلة من وسائل تحقيق الذات وتقديرها فإنه يحتاج إلى بيئة مدرسية مدعمة، ومناسبة لكي يستطيع التلميذ المتميز بقدرات ابتكارية عالية، استثمار قدراته، وإمكاناته الابتكارية، وبناء شخصيته وتحقيق ذاته ضمن قدراته الابتكارية.

فالمدرسة هي الوسط الذي ينمو فيه التلميذ خارج الأسرة، ويمضون أغلب يومهم بل وفترة من حياتهم. والمدرسة بذلك لها رسالة تربوية تهدف إلى ما هو أشمل وأوسع من مجرد التعليم وتحصيل المعرفة. ومن أهم أهدافها تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ وإعداده ليكون مواظنا صالحا، ورعاية نموه البدني والذهني، والوجداني والاجتماعي، في آن معا. وبهذا تلتنقى أهداف التربية مع أهداف الصحة النفسية وأساليبها. فالصحة النفسية كفرع من فروع المعرفة الإنسانية التطبيقية لا تقتصر على علاج الانحرافات والإضطرابات السلوكية. بل تسعى إلى وقاية أفراد المجتمع من الإصابة بهذه الإضطرابات والانحرافات.

وتستهدف أكثر من ذلك تحرير الطاقات الكامنة لجلاء الأفراد حتى يستخدموها أفضل استخدام ممكن، وحتى يمارسوا حياة نشطة منتجة تهيئ لهم تحقيق ذواتهم، وإشباع حاجاتهم النفسية، والعقلية، والاجتماعية معا للمشاركة الكاملة في مجتمعهم.

(صموئيل مغاريوس، 1974: 87).

إذن لكي يحقق التلميذ مستوى عاليا من التوافق النفسي والاجتماعي، لا بد أن، يتحول الابتكار لديهم من مجرد استعداد كامن. ولا يتأتى ذلك إلا بتهيئة الظروف المشجعة والمستثيرة لقدراتهم الابتكارية. ولقد تبنت من خلال الدراسة الحالية أن الاستعدادات الابتكارية موجودة لدى كل أفراد العينة، وهذا بمستويات مختلفة. غير أن هذه القدرة الابتكارية هي بحاجة إلى الظروف الميسرة لظهورها، وتطورها ضمن النشاطات المدرسية، وضمن محيط نفسي اجتماعي يسمح لهذه القدرات بالنمو والتطور. وبالتالي يجنب التلاميذ المبتكرين مشكل تحمل الضغوط المدرسية المتبينة لمحاولاتهم التعبير عن قدراتهم، وإمكاناتهم الابتكارية التي تصل حد سوء التوافق.

وكمؤشر لسوء توافق التلاميذ ذوو القدرة على التفكير الابتكاري بالمدرسة. تبين من خلال الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ فيما يخص التحصيل الدراسي لصالح فئة ذوي التفكير الابتكاري المنخفض. وهذا دليل آخر على أن المدرسة لا تلبي الاحتياجات الأكاديمية للتلميذ المبتكر. وإلا كيف يفسر انخفاض تحصيله الدراسي في مقابل إرتفاع قدرته على التفكير الابتكاري.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Drews, 1971) حيث ميز هذا الأخير ما بين ثلاثة أنواع من التلاميذ بالمدرسة الثانوية: القادة الإجتماعيون، المتفوقون في التحصيل الدراسي، المبتكرون. وقد وجد أن النوع الثاني يحصل على الترتيب الأول في الإمتحانات المدرسية العادية، بينما يحصل على المرتبة الأخيرة المبتكرون. ويضيف (Drews) أنه عندما نستخدم "إختبارات التحصيل المقننة" التي تتناول مدى عريضا فسي محتواها وفي المهارات التعليمية، نجد أن المبتكرين عقليا يتفوقون على المجموعتين الأخرتين. (حلمي المليجي، 2000: 370).

وتفسير ذلك حسب (حلمي المليجي) أن كبت الحاجات الإبتكارية يعمل على كبت الميل الطبيعي للتعلم لدى التلميذ بطريقة إبداعية. أي بواسطة الأسئلة والتخمين، والإستكشاف، والتجريب، نتيجة لهذا سوف يستسلمون - التلاميذ المبتكرون - للتعليم بالطريقة التسلطية (حيث يكون المعلم هو العنصر الإيجابي في الموقف التعليمي). وقد ينشأ عن هذا فقدان التلميذ الإهتمام بالتعليم، ورفض التعلم التسلطي، والشعور بالعجز في مجال ما يؤدي إلى عجز في تعلم التلميذ في مجالات أخرى رغم أنه لا توجد نواحي قصور جوهرية... وينجم عن كبت الحاجات الإبتكارية في بعض الأحيان - يضيف حلمي المليجي - صورا متعددة من الصراع النفسي. حينما تخمد الرغبات الإبتكارية، فإن العزم والقصد المختفي داخليا يهتز منبثقا في صور متعددة الأعراض منتجة أحيانا مرض الإكتئاب، القلق، الإرهاق، أو غرور وعطرسة الأنا، عندما تكون الرغبات الإبتكارية نشطة، شديدة وذاترة، وحدث في نفس الوقت أن قيدت في التعبير فإن العرض الرئيسي هو التوتر النفسي. (حلمي المليجي، 2000: 3) على هذا الأساس يبدو أن التلميذ ذي القدرة الإبتكارية العالية يمتلك مجموعة من الخصائص، والسمات الشخصية والعقلية التي تميزه عن الآخرين، وتجعله يفكر ويسلك بأسلوب مختلف عن غيره من التلاميذ. لذلك لا بد للمدرسة أن تحاول الكشف عن قدراته في وقت مبكر، وتعمل قدر الإمكان على استثمار هذه القدرات، والإستعدادات الإبتكارية إلى أقصى حد ممكن. فإن لم تفعل فهي تعرضه إلى كبت، وإهمال هذه الإستعدادات الإبتكارية محاولة منه للمواءمة، ومسايرة الجماعة حتى يلقي القبول من الآخرين، وربما يتمسك بقدرته، ويظل عرضه للإضطرابات التي تصل إلى حد سوء التوافق.

وهذا ما أكدته عبد المطلب أمين القريضي عندما يقول "أن غياب الرعاية النفسية والإجتماعية للتلميذ المبتكر، منذ مراحل عمره المبكرة سواء تمثل هذا الغياب، في تأخر الكشف عن إستعداداته، أو عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، يؤدي إلى ضمور موهبته، وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى إنحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مسار آخر له مضاره على التلميذ والمجتمع على حد سواء، إذ بينت أدراسات أن مظاهر الجنوح، والإنحراف السلوكي لدى الأطفال والمراهقين، لا يرتبط بالضرورة بالتخلف العقلي أو التحصيلي أو بتواضع نصيب الفرد من المواهب المختلفة، وإنما ترتبط، في بعض الحالات بارتفاع مستوى ذكائه أو تفكيره الإبتكاري، أو بتفوقه التحصيلي خلال سني دراسته. وأرجع الباحثون هذه النتائج إلى فقدان تلك الحالات للرعاية النفسية الواجبة. (عبد المطلب أمين القريضي، 1989: 34).

2.4.ب- الفرضية الثانية:

توجد فروق بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الإبتكاري فيما يخص التوافق النفسي الإجتماعي.

جدول رقم " 11 " الفروق بين الجنسين فيما يخص التوافق الكلي.

التوافق الكلي	N	المتوسط	الانحراف المعياري
الذكور	82	107.72	17.56
الإناث	104	106.11	18.86

حسب التحليل الإحصائي للفرضية الثانية، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري فيما يخص التوافق الكلي حيث جاءت قيمة $t = 0.59$ وهي غير دالة إحصائية.

وبهذا تكون النتائج هذه مطابقة لنتائج دراسة أحمد السيد حسن جاسر (1980) "دراسة لعلاقة التفكير الابتكاري بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة" حيث أثبتت الدراسة عدم وجود فروق بين البنين والبنات من مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري فيما يخص التوافق النفسي والاجتماعي. كما جاءت نتائج الدراسة مطابقة لما توصلت إليه حنان الميناوي (1990) في دراسة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي بالابتكار. إذ توصلت إلى عدم وجود فروق دالة عند أحد مستويات الدلالة المتعارف عليها فيما يخص التوافق النفسي والاجتماعي باختلاف تفاعل الابتكار مع الجنس. (أنور أحمد الشرقاوي، 1999: 205).

وعند اختبار دلالة الفروق فيما يخص أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي. جاءت الفروق دالة فيما يخص التوافق النفسي لصالح الذكور. أي أن الذكور أكثر توافقاً نفسياً من الإناث. وتفسير ذلك حسب مدحت عبد الحميد (1990) أن التوافق النفسي لدى الذكور أكثر منه عند الإناث. لأن التركيب النفسي للذكر يختلف عن التركيب النفسي للأنثى. بمعنى أن سمات الشخصية للذكر عامة تؤهله لأن يبدو متوافقاً بشكل يفوق مستوى توافق الأنثى فهو يبدو واثقاً من نفسه معتمداً عليها، في وسعه أن يفعل ما يريد، لديه الحرية الخاصة، في أقواله، وأفعاله، ومعظم سائر سلوكياته إذا ما قورن بالأنثى. هذا الإحساس بالتححرر والحرية يصقل شخصية الذكر ليصبح رجلاً يعتد به... وهذا من شأنه أن يجعل الذكر يبدو متوافقاً بصورة أفضل من الأنثى... حتى وبعد الفترة التي إنتزعت فيها الفتاة بعض حقوقها باعتبارها نصف المجتمع، إلا أنها لن تستطيع أن تبلغ مبلغ الرجل. ولا يرجع ذلك لسمو الذكر عن الأنثى... ولكن يمكن تفسيره من الجهة النفسية باعتبار سمات الشخصية على أنها بعض مكونات البناء النفسي للفرد. فإن هذا البناء لدى الذكر يؤهله لأن يتوافق بصورة أجود من الأنثى. (مدحت عبد الحميد، 1990: 302).

كما تؤكد نتائج دراسة أحمد صلاح أحمد مرحاب "دراسة مقارنة بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي ومستوى الطموح". إذ أكدت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي لصالح الذكور.

ويفسر ذلك الباحث بطبيعة الدور الذي يتمثله كل من الذكر والأنثى في المجتمع.

فإذا كان الذكر أكثر توافقاً فلأنه أكثر تحرراً وأكثر إحتكاكاً بأوساط إجتماعية متعددة تختلف عن الأنثى. بطبيعة الدور الذي يتحرك وفقه يجعله يشعر وكأن المجتمع يهيئ له ذلك. خصوصاً وهم في مرحلة - مرحلة المراهقة - من أخصب المراحل وأقواها تطلعا إلى الإضطلاع بالدور وتحمل المسؤولية تطلعا إلى حياة الكبار. إن الأنثى بالرغم مما قد تتمتع به في المجتمع من حرية وإعتاق ومساواة بينها، وبين الرجل إلا أن تمة فروق واضحة أثبتتها الدراسة الحالية.

يمكن تفسيرها بتميز الذكور بسمات شخصية كما كشفت عن ذلك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن أهم تلك السمات "السيطرة" "الثقة بالنفس" اللتان تميزان الشخص المتوافق وبالتالي الذكر بحكم الدور الذي لسه في المجتمع عن الأنثى.

ويميل الباحثون لتفسير، وفهم حقيقة الضبيعة المميزة بين الرجل والمرأة. إلى تحديد طبيعة التفاعل بينهما بمعنى فهم وتحديد سمات الشخصية بين الذكر والأنثى لا يتم إلا في ضوء التفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل الثقافية السائدة. (صلاح أحمد مرحاب، 1989: 228).

وبناء على ذلك لا يمكن فهم حقيقة الأدوار بين الجنسين إلا من خلال السيرورة الثقافية والإجتماعية لمجتمع من المجتمعات وبحسب أنظمة القرابة، والعرف والتقاليد، التي تميز مجتمعا من المجتمعات عن سواه. ولعل الموروث الإجتماعي للمجتمع الجزائري يتأثر هو الآخر ببعض الأنماط من السلوكات الإجتماعية التي تجعل المرأة أقل حضا من الرجل. وهذا ما استنتجه مصطفى بوتفنوشت (1982) من خلال إستقراءه لواقع العائلة الجزائرية حيث يرى أنه بالرغم من أن الحاجز الصلب والصارم الذي كان يفصل بين الجنسين. قد عرف بعض الليونة والتساهل إلى أنه لم يهدم نهائيا. فلا تزال هناك في الوسط العائلي تحفظات فيما يخص العلاقة بين المرأة وزوجها، الأخ وأخته، الأولاد والبنات، الرجل والمرأة بصفة عامة... رغم أن المرأة تلعب حاليا دورا إقتصاديا، إجتماعيا، وثقافيا هام جدا في المجتمع. (Boutefnouchet. M, 1982: 235).

ولما كانت الأنثى تعاني من ضغوط الثقافة السائدة داخل المجتمع وهو ما يجعلها أقل توافقا نفسيا مقارنة بالذكر. فإن التلميذة المبكرة تتحمل ضغوط أكبر بإعتبارها تجمع بين كونها أنثى وما بها من خصوصيات مضافا إليها كونها تتمتع بقدرة إبتكارية مميزة.

وإذا كان تحقيق التوافق النفسي حسب (Bresson) هو الإستراتيجيات التي يضعها الفرد لتحقيق بطريقة أو بأخرى رغباته وإرضاءها بما يسمح به المجتمع. (Bresson, F et all, 1967: 129).

فالأنثى حسب نتائج البحث الحالي تبدو قادرة على وضع الإستراتيجيات اللازمة لإرضاء وإشباع بعض رغباتها في حدود ما تسمح به التقاليد والدور الإجتماعي الذي يمنحها المجتمع. وهذا ما يظهر من خلال توافقها الإجتماعي. إلا أنها في المقابل تعاني نوع من الإحباط، والكبت، والدليل على ذلك أنها أقل توافقا نفسيا من زميلها الذكر.

فالفتاة المبكرة يضاف إلى كونها أنثى أنها تعاني من صعوبات فالواضح أنها تعاني ضغوطا نفسية نتيجة قدرتها الإبتكارية. وهذا ما أكدته بعض الدراسات بأن التلميذة المبكرة توجد في وضعية مدرسية حرجة، فهي أكثر حذرا في الأعمال المدرسية، لديها نقص في الثقة بالنفس... كما تظهر إضطرابا داخل القسم. (Beaudot. A, 1973: 55).

ومن بين الدراسات الهامة التي أشارت إلى المشاكل والصعوبات التي تعانيها التلميذة المبتكرة. دراسة (Wallache and Kogan) هدفت الدراسة للإجابة عما إذا كان بالإمكان التفرقة بين المبتكرين وغيرهم على أساس عوامل الشخصية والسمات. وقد إقتصرت عينة البحث على الإناث. ومن بين النتائج المتوصل إليها من طرف الباحثين أن التلميذة المبتكرة تعاني موجة من الصراع الغاضب مع نفسها ومع المدرسة، وهي تشعر بعدم القيمة، وبإنخفاض القدرات، ونقص الثقة بالنفس، والتردد، وبعدم التأكد والميل إلى الإنقاص من قيمة عملها الأكاديمي، ويوضح الباحثان أنه لو أن التلميذة المبتكرة قد صادفت بيئة خالية من الضغوط لكان بإمكانها تطوير قدراتها الذهنية بشكل يساعد على تحقيق متطلباتها. الدراسة الأكاديمية، ويجنبها الصراع. (رمضان القذافي، 1996: 91).

إذن بالنسبة لتحقيق الفرضية، فإنه يمكن القول بأن الفرضية الثانية تحققت فقط فيما يخص بعد التوافق النفسي حيث أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوافق النفسي لصالح الذكور.

2.4.ج- الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على التفكير الابتكاري والتوافق النفسي الإجتماعي.

جدول رقم "12" العلاقة الارتباطية بين التوافق وعوامل الابتكار.

الابتكار	الطلاقة	المرونة	الأصالة	
التوافق	- 0.50	- 0.04	- 0.042	
الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	

لقد جاءت النتائج الإحصائية المتعلقة بالعلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي الإجتماعي والقدرة على التفكير الابتكاري غير دالة بحيث أن قيمة معامل الارتباط تساوي (- 0.05) وهي علاقة ضعيفة جدا غير دالة. وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والإجتماعي والقدرة على التفكير الابتكاري. وقد توصلت دراسة نبيه إبراهيم إسماعيل (1980) لنفس النتائج. بحيث هدفت الدراسة للتعرف على "بعض العوامل النفسية المرتبطة بالصحة النفسية السليمة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة".

وأجريت الدراسة على عينة من 500 طالب، ومن بين الأدوات المستخدمة مقياس الصحة النفسية واختبار القدرة على التفكير الابتكاري ودلت النتائج على عدم وجود ارتباطات دالة بين الصحة النفسية وكل من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، والأصالة. فقد كانت الارتباطات تساوي 0.01، 0.005، 0.025. (أنور أحمد الشرفاوي، 1999: 114).

كما توصلت دراسة أحمد شعبان (1991) "دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية".

إذ إعتد الباحث على إختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية. وهو نفس المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. وكانت عينة الدراسة متكونة من 232 تلميذا من الجنسين وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين القدرة على التفكير الابتكاري والتوافق النفسي الإجتماعي كسمة من سمات الشخصية التي تناولتها الدراسة.

(أنور أحمد شرفاوي، 1999: 437).

ويفسر عباس محمود عوض طبيعة العلاقة بين القدرة الابتكارية والتوافق، بأن الابتكار يرتبط بحسن التوافق، ولكن الارتباط لا يعني العلية، لذلك فإن الابتكار ليس سببا للتوافق أو عديمه. بل قد يكون الابتكار كسمة تفوق إلا أن نبذ الأفراد المبتكرين من أفراد أقل ابتكارا منهم يثير لديهم مشاعر النقص التي تولد لديهم نقص في الثقة بالنفس، وشك في قدراتهم، وإمكاناتهم.

(عباس محمود عرض، 1985: 69).

كما إستنتج (Barron, 1962) من خلال دراسة العلاقة بين الصحة النفسية والابتكار. بأن المبتكرين من الناحية النفسية هم أكثر إضطرابا من الناس بوجه عام. وفي الوقت نفسه أكثر صحة منهم. وتفسير ذلك يضيف (Barron) أن المبتكرين أكثر إضطرابا من الناحية النفسية إلا أن لديهم وسائل وحيل أكثر كفاية. يواجهون بها هذه

الإضطرابات التي تنجم عن تعرض تصرفاتهم للسخرية نظرا لأنهم أناس يعتزون بأنفسهم، ويواجهون العالم الخارجي أحيانا بسلوك يشق عليه تقبله أو يواجهونه بإبتعاد وإنسحاب. (عبد الحليم محمود السيد، 1971: 263).

هناك دراسات وبحوث أخرى توصلت نتائجها إلى تأكيد العلاقة بين التفكير الإبتكاري والتوافق النفسي والإجتماعي إذ إنتهت دراسة أحمد السيد جاسر (1980) إلى تأكيد وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات التفكير الإبتكاري ودرجات التوافق الشخصي والإجتماعي.

وقد إنتهت إلى نفس النتائج دراسة نادر فتحي محمود قاسم (1985) "دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الإبتكاري وكل من التوافق النفسي والإجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة".

فقد دلت النتائج على وجود علاقة موجبة بين عوامل القدرة على التفكير الإبتكاري (الطلاقة الفكرية، الأصالة، المرونة التلقائية) والتوافق الشخصي والإجتماعي.

أي أن نتائج الدراسة تشير إلى أن التلميذ ذي القدرة على التفكير الإبتكاري من بين أفراد العينة يتميز بمستوى عال من حيث التوافق الشخصي والإجتماعي ويرجع ذلك إلى إرتفاع مستوى ما يتمتع به الطالب من قدرات عقلية. (أنور محمد أحمد الشرقاوي، 1999: 197).

وعلى هذا الأساس يمكن الإستنتاج بأن العلاقة الإرتباطية بين الإبتكار والتوافق النفسي والإجتماعي لا تتحقق إلا بتوفر متغير وسيط وهو البيئة المدعمة والمشجعة للإبتكار بخصائصه. فالتركيز على التلميذ المبتكر وحده لا يكفي بل لا بد من تقدير لبيئته ومحيطه المدرسي، حتى يمكن فهم حقيقة العلاقة بين الإبتكار كعنصر من عناصر التفوق العقلي والتوافق النفسي الإجتماعي كأهم محددات الصحة النفسية.

الفصل الخامس

الاستنتاج العام
النوصيات والإقتراحات

1.5- الإستنتاج العام:

من خلال عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية. وبعد اختبار الفرضيات يمكن القول بأن الهدف العام للبحث قد تحقق. فالمدرسة حاليا تحتوي على عدد معتبر من التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة كبيرة من التفكير الإبتكاري. إلا أنهم بالمقابل يظهرون سوء توافق نفسي وإجتماعي. فمن بين عينة الدراسة هناك 50.53% من أفراد العينة الذين تحصلوا على درجات عالية فيما يخص القدرة على التفكير الإبتكاري لديهم درجات منخفضة فيما يخص التوافق. أي أنهم يشكلون حالات لسوء التوافق النفسي والإجتماعي بالمدرسة. وهذا ما يوضح أن التلميذ ذوو القدرة الإبتكارية العالية لا يصل إلى إشباع حاجاته ومتطلباته، ولا يحقق أهدافه في البيئة المدرسية. كما يظهر هؤلاء التلاميذ أيضا إنخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين. ويعد هذا مؤشرا آخر لسوء توافقهم المدرسي. فهؤلاء التلاميذ لا يجدون في الأعمال والنشاطات والمواد الدراسية ما يستثير قدراتهم الإبتكارية وما يحرض دافعتهم للتعلم.

هذا ما تم إستنتاجه من خلال تحليل النتائج إختبار الفرضية الأولى. وفيما يتعلق بالفرضية الثانية الخاصة بالفروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي. توصلت الدراسة إلى عدم وجود هذه الفروق بين الجنسين (فيما يخص التوافق العام النفسي والإجتماعي) وهو عكس ما تم إفتراضه من قبل إلا أنه وعند إختبار الفروق المتعلقة بأبعاد التوافق وجد أن هناك فروق بين الجنسين في التوافق النفسي لصالح الذكور. وعلى هذا الأساس فإن التلميذة المبتكرة توجد في وضعية مدرسية أصعب من وضعية التلميذ المبتكر، لأنها تجمع بين خاصية الأنوثة التي تحملها بعض الضغوط النفسية وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات نتيجة ثقافة وتقاليد المجتمع. وخاصية الإبتكار الذي يحملها مزيدا من الحاجات المختلفة والمتطلبات غير المشبعة بالبيئة المدرسية الأمر الذي يزيد في معدل توترها النفسي.

وفيما يتعلق بالفرضية الثالثة. فالنتائج المتوصل إليها لا تختلف كثيرا عما أكدته (Barron. 1962) و(محمود عوض، 1985) من أن العلاقة بين التوافق والقدرة الإبتكارية لا تعني العلية. وبما أن نسبة كبيرة من التلاميذ المبتكرين من أفراد العينة (50.53 %) قد حصلوا على درجات منخفضة فيما يخص التوافق النفسي والإجتماعي. فإن هذا يعد مبررا لعدم تحقق الفرضية التي تقيس العلاقة الإرتباطية بين التوافق والقدرة الإبتكارية. بناء على ذلك يستنتج أن تحقق العلاقة الإرتباطية بين التوافق والقدرة الإبتكارية، يحتاج إلى متغير وسيط وهو البيئة والظروف المناسبة التي تدعم الإبتكار والسمات الشخصية للمبتكر حتى يضمن توافقه السليم. ولذلك تبقى العلاقة الإرتباطية بين الإبتكار والتوافق مسألة نسبية تخضع أكثر لظروف البيئة المدعمة أو المعيقة للإبتكار.

فأداء التلاميذ المبتكرين ليس ناتج عن قدراتهم العقلية والمعرفية فحسب ولا نتيجة سماتهم الشخصية بل أداءهم يتم في سياق نفسي وإجتماعي يحيط بهم في مراحل عمرية مختلفة ييسر ظهور الأداء الإبتكاري ويدفع إلى تنميته وإستثماره أو يعيق ظهوره ويحد من إستمراره.

وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية قد سجلت بعض الملاحظات يمكن عرضها في النقاط التالية:
- رغم ما يتمتع به التلميذ ذوو القدرة الإبتكارية العالية من خصائص شخصية ومعرفية وعقلية. إلا أنه يعاني من سوء التوافق. الأمر الذي يدعو إلى إعتبار البيئة المدرسية الحالية غير صالحة لتشجيع الإبتكار ورعايته.

- لا تحاول المدرسة الكشف عن الابتكار ولا على التلاميذ المبتكرين. فأتثناء عملية التطبيق الميداني، ومن خلال الإتصال في المؤسسات التعليمية بالأساتذة والتلاميذ. أغلب الأساتذة كانوا يتساءلون عن معنى الابتكار وماذا يقصد بالتلميذ ذي القدرة الابتكارية. وهذا دليل على عدم توفرهم على معلومات عن التفكير الابتكاري. فكيف يمكنهم تشجيعه أو رعايته، وتدعيم التلميذ المبتكر وهم لا يستطيعون حتى تمييزه عن غيره من التلاميذ.

- الدراسات في موضوع الابتكار بالجزائر قليلة جدا. فهي لا تتعدى ثلاثة مواضيع لرسائل ماجستير ودكتوراه، وهذا أيضا يعد إهمالا من طرف الباحثين لموضوع يشكل أهم المواضيع لدراسات عديدة في الدول العربية والغربية على حد سواء نظرا للإهتمام الذي توليه هذه الدول للابتكار والإبداع.

في الأخير إذا كانت الدراسة الحالية قد إتفقت نتائجها مع دراسة (Drews, 1971) ودراسة نبيه إبراهيم إسماعيل (1980) والسيد جاسر أحمد (1980) وحنان الميناوي (1990) وكذا دراسة أحمد شعبان (1991).

وإختلفت مع ما إنتهت إليه دراسات أخرى. كدراسة عبد العزيز الدريني (1984) وعباس إبراهيم متولي (1977) و(Tuthar, ss et al, 1992).

فإن هذا الإختلاف يرجع إلى إختلاف في العينات والأدوات المستخدمة للقياس، كما أن العديد من الدراسات التي تم الإشارة إليها خاصة منها الدراسات العربية، والتي تناولت بالدراسة التلاميذ المبتكرين. كانت هذه الدراسات تقام على هؤلاء التلاميذ في مدارس ثانوية خاصة بالفئات المتفوقة عقليا.

2.5- التوصيات والإقتراحات:

أكدت النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية أن التلاميذ من ذوي القدرة على التفكير الابتكاري العالي. بحاجة إلى رعاية تربوية، نفسية، وإجتماعية خاصة. كما أن الابتكار كقدرة كامنة يمتلكها كل التلاميذ بدرجات متفاوتة هو أيضا بحاجة إلى الرعاية والدعم والتشجيع بالمدرسة الجزائرية.

فإذا كان توجه العالم اليوم نحو التطور والتقدم التكنولوجي السريع فإن وسيلته في ذلك هي العقول المبتكرة، والمبدعة وهذا ما يبرر الإهتمام المتزايد الذي توليه العديد من دول العالم لتنمية وتطوير القدرات الابتكارية من خلال ما تقترحه على هذه الفئة من برامج، ومناهج تستثير التفكير والأصالة. وعن طريق تخصيص مدارس خاصة بهذه الفئة.

ومما لا شك فيه فإن تخصيص رعاية وتشجيع لهذه الفئة من التلاميذ من شأنه أن يجنبها العديد من الصعوبات والإحباطات التي تتولد نتيجة إهمال البيئة لمطالباتها العقلية والنفسية وكذا الإجتماعية.

وبناء على ذلك فإن مسألة رعاية والتكفل بهذه الفئة من الناحية التربوية، النفسية والإجتماعية. مسألة في غاية الأهمية، لأن هؤلاء التلاميذ من المفروض أنهم يملكون قدرات عقلية على المجتمع استثمارها لأقصى درجة ممكنة، وعملية الاستثمار توكل إلى المدرسة بإعتبارها مسؤولة على الجانب التربوي والتعليمي لأفراد المجتمع.

وعلى هذا الأساس فإن تفريد التعليم للفئات الخاصة من المتفوقين والمبتكرين. لا بد وأن يكون من الأهداف التربوية التي تسعى الدولة لتحقيقها.

ورعاية الفئات الخاصة من التلاميذ - المتفوقين عقليا - لا بد وأن يكون في إطار التخطيط والبرمجة للتكفل الشامل، والكامل من كل النواحي التربوية، والتعليمية، النفسية والاجتماعية. ولن يتأتى ذلك إلا بعد الأخذ بعين الاعتبار كل خصائص العملية الابتكارية في حد ذاتها والشخصية المبتكرة وحاجاتها. وذلك بالاعتماد على الدراسات الرائدة والبرامج العالمية المؤهلة لرعاية الموهوبين والمبتكرين لتخطيط برامج نرعايتهم. ولا بد من مراعاة ثقافة وأهداف المجتمع في هذا الشأن. ولإنتهاج سياسة للتكفل برعاية المتفوقين والمبتكرين يتطلب الأخذ بعين الاعتبار الحاجات والعناصر الأساسية لتحقيق رعاية كاملة وشاملة ومن هذه العناصر ما يلي:

- إعداد برامج وأساليب خاصة برعاية المبتكرين:

يتطلب إعداد برامج خاصة بالموهوبين والمبتكرين معرفة معمقة بمختلف العمليات العقلية التي تتدخل في عملية الابتكار. وكذا معرفة جيدة بخصائص والسمات الشخصية للمبتكرين. ويتأتى ذلك طبعاً بالاعتماد على الدراسات الأجنبية والعربية الرائدة في هذا المجال. وكذلك بتشجيع الدراسات المحلية في موضوع الابتكار. وبالاعتماد أيضاً على البرامج العالمية الخاصة بالمبتكرين لإنقاء ما يصلح منها للتطبيق على التلاميذ في الجزائر مع الأخذ بعين الاعتبار ثقافة وأهداف المجتمع، وبعد القيام بعملية التعديل والتكيف اللازمة.

-إعداد المعلمين:

إن أهم ما تقوم عليه العملية التعليمية بصفة عامة هو المعلم. وفيما يخص التلاميذ المبتكرين يصبح دور المعلم غاية في الأهمية والصعوبة. من حيث يتوجب عليه تحقيق هدفين هامين في تعليم وتربية التلاميذ المبتكرين وهما تنمية الشخصية الفردية للتلميذ من حيث أنه بحاجة إلى إثبات ذاته وتقديرها وإحترامها وهي أهم العناصر التي من شأنها أن تحقق له التوازن النفسي على العموم. والهدف الثاني هو تمكين التلميذ من تحقيق الإتصال الإجتماعي مع غيره من الزملاء. وهذا يعتبر في حد ذاته عامل مهم للتلميذ المبتكر لأنه يحقق تكيفه الإجتماعي. بحيث لا يشعر بالإغتراب والعزلة وسط محيطه. خاصة وأنه يشعر باختلاف عن غيره.

وعلى هذا الأساس تصبح مهمة المعلم غاية في الصعوبة لأنه مطالب بتهيئة الظروف المناسبة داخل القسم والتي تسمح لكل تلميذ أن يحقق أقصى نمو في شخصيته وقدراته على حد سواء. ولا يمكن للمعلم أن يهيئ الظروف المناسبة لرعاية التلميذ المبتكر، إلا إذا كان على دراية تامة بخصائصه النفسية والسلوكية، وحاجاته وميوله وإهتمامه. وعليه أن يكون قادراً على إستعمال أساليب وطرق من شأنها استثارة التلميذ للتعلم حسب قدرته وإمكاناته العقلية. وهذا بتخصيص أنشطة وجو تعليمي يثير دافعيته وإبتكاريته على حد سواء.

- تشجيع البحث العلمي:

وإذا كانت الدولة مطالبة برعاية أبنائها الموهوبين والمبتكرين، وتخصيص برامج علمية لتطوير قدراتهم وإستثمارها إلى أقصى حد، فإنها مطالبة أيضاً بتشجيع البحث العلمي في مجال الابتكار والإبداع. خاصة وأن هذا الأخير أصبح في العصر الحالي أهم عنصر من عناصر التفوق العقلي، وهو ما يعبر عنه فؤاد أبو حطب عندما

يقول: "لقد نما الإهتمام في السنوات الأخيرة في ميدان الابتكار حتى نكاد نقول أن مجال التفوق العقلي والابتكار إندمجا في فئة واحدة من فئات البحث النفسي والتربوي".

غير أن المتأمل في عدد من الدراسات الخاصة بالابتكار في الجزائر يجد أنها قليلة (دراستين فقط بمعهد علم النفس) كما أن الرعاية الخاصة بالمتفوقين والمبتكرين لم تأخذ بعدها الجدي في المناقشات، والقرارات الوزارية والحكومية، فلا يزال الحديث في هذا المجال يتعرض لضغوطات سياسية تنادي بتوفير تعليم موحث لكل أفراد المجتمع على أساس المساواة الإجتماعية بين الأفراد. في حين كان من الضروري تناول الموضوع من زاوية علمية وتربوية. فالتنمية البشرية تستلزم رعاية، وإستثمار للطاقات العقلية لأنها من أهم الإستثمارات وأصعبها حاليا. ولأن عليها تتعقد الآمال لتحقيق غد أفضل.

لذلك فإن فتح المجال أمام الباحثين للخوض في هذا الموضوع وتناول فئة المبتكرين من حيث خصائصهم وإحتياجاتهم وطرق تنشئتهم، وأساليب رعايتهم يعد عنصرا أساسيا لتهيئة البيئة والظروف الضرورية لإستثمار هذه الطاقات بما يفيد المجتمع. وعلى هذا الأساس فإن الدولة مطالبة بإتخاذ إجراءات جديدة لتشجيع البحث في مجال الابتكار، وتكثيف الدراسات، والملتقيات العلمية، لإحاطة الموضوع بالإهتمام اللازم. من أجل تهيئة الظروف التعليمية، النفسية، والإجتماعية التي من شأنها أن تكفل رعاية جيدة للتلاميذ المبتكرين والمتفوقين بالمدارس. حيث ينشأ هؤلاء التلاميذ في بيئة تحترم قدراتهم وتقدرها. وتعمل على تقوية مفهومهم عن ذاتهم -خاصة وهم يشعرون بالإختلاف- وتسمح لهم بإستثمار قدراتهم وإستعداداتهم العقلية، والإبتكارية بما يحقق لهم نموا سليما وشخصية متوافقة نفسيا وإجتماعيا ودراسيا.

- دور المختص النفسي المدرسي:

إن إعداد رعاية خاصة بالمبتكرين تستلزم إعداد طرق وإختبارات للكشف عن هذه الفئة من التلاميذ وهنا يأتي دور المختص النفسي المدرسي والموجه التربوي لإنتقاء ما يصلح للكشف عن هؤلاء التلاميذ بالمدرسة. رغم تعدد الإختبارات والطرق الخاصة بالكشف عن التلاميذ الموهوبين والمبتكرين إلا أن هذه الإختبارات تتعرض لإنتقادات مختلفة. كما أنها معدة في بيئة أخرى، لذلك على المختصين القيام بدراسات لفحص هذه الإختبارات وتكييفها على البيئة الجزائرية لإستعمال ما يناسب منها للكشف عن أكبر عدد ممكن من التلاميذ المبتكرين.

ولا يتوقف دور المختص والمرشد النفسي عند الكشف على التلميذ المتفوق والمبتكر. بل لا بد من متابعة لمراحل نموه وتاريخه المدرسي منذ المراحل الأولى للتمدرس.

خاصة وأن بعض الباحثين أمثال (Torrance) قد أشار أن الفترة التي يكون فيها الابتكار في أقصى نموه وتطوره هي فترة التعليم الابتدائي وكذلك فترة الروضة. لذلك لا بد من إعداد إختبارات، وقوائم الخصائص السلوكية، التي أصبحت من الطرق المتداولة للكشف عن التلاميذ المبتكرين والمتفوقين.

وخلاصة القول أن رعاية التلاميذ المبتكرين والموهوبين تستدعي تكثيف الجهود لإعداد برامج أو إترائها بما يستثير دافعية وإبتكارية هؤلاء التلاميذ للتعلم، ولا بد من التوجه إلى إعداد معلم الفئات الخاصة (المتفوقة)، وإستعمال طرق وإختبارات للكشف عن هذه الفئة من التلاميذ في وقت مبكر، حتى يتم إستغلالها، وإستثمار طاقاتها بما يفيد نموها الشخصي ويفيد في تطوير وتقدم المجتمع. كما لا بد من تكثيف الدراسات والبحوث في مجال الابتكار حتى يتم تهيئة إستراتيجية علمية، وتربوية لرعاية الموهوبين والمبتكرين والتوجه إلى تشجيع ثقافة الإبداع، دون

إهمال دور المرشد النفسي والمختص التربوي في معالجة الإحباطات، والصراعات التي يمكن أن تواجه التلميذ المبتكر و المتفوق .

3.5- الخلاصة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع التوافق النفسي والاجتماعي كأهم بعد من أبعاد الصحة النفسية عند فئة من التلاميذ وهم التلاميذ ذوو القدرة الابتكارية. كبعد من أبعاد السلوك المعرفي.

وبعد تناول الموضوع من الناحية النظرية كان لا بد من الانتقال إلى الميدان لفحص فروض البحث. إذ تم الإتصال بالتلاميذ داخل الثانويات بالعاصمة، وطبقت عليهم اختباران. اختبار القدرة على التفكير الابتكاري للسيد خير الله من أجل التعرف على التلاميذ ذوو القدرة الابتكارية من حيث درجاتهم على الاختبار. ثم تم إجراء مقارنة بين هؤلاء التلاميذ حسب إنخفاض وإرتفاع أدائهم على اختبار التوافق النفسي والاجتماعي لمعرفة درجة توافق التلاميذ ذوو القدرة الابتكارية العالية مقارنة بالتلاميذ ذوو القدرة الابتكارية المنخفضة.

وبالإعتماد على الأدوات الإحصائية المناسبة. تم فحص فرضيات الدراسة، وقد أدت النتائج إلى رفض الفرضية الأولى والثالثة. أما الفرضية الثانية فقد تحققت نسبيا كما أن الهدف الرئيسي للبحث قد تحقق من حيث أن المدرسة الجزائرية تضم تلاميذ ذوو قدرات ابتكارية عالية إلا أن نسبة كبيرة منهم تعاني من صعوبات التوافق النفسي والاجتماعي.

وفي الأخير، وإنطلاقا من النتائج المتوصل إليها تم إقتراح بعض التوصيات لإثراء البحث من جهة وللفت الإنتباه لأهمية الموضوع ولحاجته لدراسات أخرى معمقة وشاملة.

4.5- قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم عصمت مضوع (1997): التحديد التربوي "أوراق عربية عالمية"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 2- أحمد حامد منصور (1986): تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات دار السلام، الكويت.
- 3- أحمد زكي صالح (1972): الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية.
- 4- أحمد عزت راجع (1965): علم النفس الصناعي، الدار القومية، الطبعة الثالثة.
- 5- أحمد عزت راجع: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.
- 6- أحمد محمد عبد الخالق (1992): المدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 7- أحمد محمد عبد الخالق (1993): أصول الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية.
- 8- السيد خير الله (1981): بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية.
- 9- السيد خير الله، ممدوح الكنانى (1983): سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية.
- 10- الشيخ كامل محمد عويضة (1996): سيكولوجية العقل البشري "سلسلة علم النفس"، دار المكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- 11- أمال صادق، فؤاد أبو حطب (1996): علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الخامسة.
- 12- أنور محمد الشرقاوي (1999): الابتكار وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، الجزء الثاني.
- 13- تيسير صبحي، يوسف قطامي (1992): مقدمة في الموهبة والإبداع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى.
- 14- جابر عبد الحميد جابر (1977): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 15- جيلفورد، ترجمة يوسف مراد (1975): مبادئ علم النفس النظرية والتطبيقية، دار المعارف، مصر، الطبعة الرابعة.
- 16- حامد عبد السلام زهران (1974): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة.
- 17- حسن شحانة (1995): أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية.
- 18- حسين عبد الحميد، أحمد رشوان (2000): الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 19- حنمي المليجي (1969): سيكولوجية الابتكار، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية.

- 20-- حلمي المليجي، عبد المنعم المليجي (1973): النمو النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الخامسة.
- 21- حلمي المليجي (2000): سيكولوجية الابتكار، دار المعارف، مصر.
- 22- خالد الطحان (1986): تربية المتفوقين عقليا، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، تونس.
- 23- خليل ميخائيل معوض (1997): القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، الطبعة الثانية.
- 24- رجاء محمود أبو علام (1986): علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت.
- 25- رمضان محمد القذافي (1998): الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثالثة.
- 26- رمضان محمد القذافي (1997): علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، الطبعة الثانية.
- 27- رمضان محمد القذافي (1996): رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 28- رمضان محمد القذافي (1982): التعليم الثانوي في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس.
- 29- رمضان محمد القذافي (2000): رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتبة الجامعية، مصر، الطبعة الثانية.
- 30- زينب محمود شقير (1999): رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- 31- سعيد حسني الفرة (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، الطبعة الأولى.
- 32- سهير أحمد كامل (1998): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- 33- شاكِر عبد الحميد (1995): علم النفس والإبداع، دار غريب.
- 34- طلعت همام (1984): سين جيم عن علم النفس التطوري، مؤسسة الرسالة، عمان، الطبعة الأولى.
- 35- صموئيل مغاريوس (1974): الصحة النفسية والعمل المدرسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.
- 36- عباس محمود عوض (1988): الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية.
- 37- عباس محمود عوض (1985): القيادة والإبداع، دار المعرفة الجامعية.
- 38- عبد الحليم محمود السيد (1971): الإبداع والشخصية، دار المعارف، مصر.
- 39- عبد الرحمان عيسوي (1992): في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.

40- عبد الفتاح دويدار (1992): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية،

بيروت.

41- علي زيعور (1977): المدخل إلى التحليل النفسي والصحة العقلية، الشركة العالمية للكتاب، لبنان.

42- علي ماضي (1992): النفـس البشريـة تكوـنـها، اضـطـرابـاتـها، وعـلاجـها، دار النهضة العربية،

بيروت.

43- فائز محمد علي الحاج (1984): الصحة النفسية، المكتب الإسلامي.

44- فاروق السيد عثمان (1998): سيكولوجية التغير والتحديد في بناء العقل العربي، دار الوفاء، الطبعة

الأولى.

45- فرج عبد القادر طه (1980): سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج، دراسة نظرية وميدانية في

التوافق المهني والصحة النفسية، مكتب الخانجي، القاهرة.

46- كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم (1999): الصحة النفسية للطفل، دار الصفاء، عمان، الطبعة

الأولى.

47- كمال إبراهيم مرسى (1997): المدخل إلى الصحة النفسية، دار القلم، الكويت، الطبعة الثالثة.

48- كمال الدسوقي (1974): علم النفس "دراسة التوافق"، دار النهضة العربية، بيروت.

49- ماجدة السيد عبيد (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الصفاء، عمان، الطبعة الأولى.

50- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996): علم النفس العام دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، دار

المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

51- محمد السيد الهابط (1990): التكيف والصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

52- محمد الفالوقي، رمضان محمد القذافي (1997): التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي

الحديث، الطبعة الثانية.

53- محمد عبد الطاهر الطيب (1994): مبادئ الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

54- محمد عودة الريماوي (1994): سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية، دار

الشروق، الطبعة الأولى.

55- محمد مصطفى أحمد (1991): التكيف لمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب

الجامعي الحديث، الإسكندرية.

56- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990): الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية،

بيروت.

57- مصري عبد الحميد حنورة (1997): الإبداع من منظور تكاملي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة

الثانية.

- 58- مصطفى خليل الشرقاوي (1984): علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.
- 59- مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي (1975): علم النفس التربوي، دار الشروق، عمان.
- 60- مصطفى فهمي (1976): الصحة النفسية "دراسة في سيكولوجية التكيف"، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- 61- ممدوح عبد المنعم الكناني (1990): الأسس النفسية للإبتكار، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى.
- 62- ناديا عبد العظيم (1991): الإحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 63- ناديا هایل سرور (1998): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.
- 64- نوري الحافظ (1990): المراهق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية.
- 65- يوسف مصطفى القاضي وآخرون (1981): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.
- 66- يوسف ميخائيل أسعد: العبقرية والجنون، مكتب الغريب.

المجلات باللغة العربية:

- 67- أحمد محمد بن دانية وآخرون: علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الإنتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 1998.
- 68- خالد الطحان: تجارب واتجاهات عالمية في مجال تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، العدد 2، مارس سبتمبر 1989.
- 69- عبد الحميد هدواس: مداخلة وزارة التربية الوطنية، محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي، العدد 6، ديسمبر 1998.
- 70- عبد الكريم قريشي: علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الرواسي، العدد 1، جانفي فيفري، 1991.
- 71- عبد المطلب أمين القريطي: المتفوقون عقليا... مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، مجلة رسالة الخليج، العدد 28، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 72- عيسى بوسام: التعليم الثانوي في الجزائر، محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين ما بعد الأساسي، دفاثر المجلس الأعلى للتربية، سلسلة وثائقية تعنى بوقائع المنتقيات والأيام الدراسية والندوات التي ينظمها المجلس الأعلى للتربية، العدد 6، ديسمبر، 1998، الجزائر.

-قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 73 Beaudot Alain (1973): La Creativite, PUF.
- 74 Beaudot Alain (1980): La creativite à l'école, PUF, 3 ed.
- 75 Boukris et Sauveur (1990): L'adolescence, « Age de tempête », ed hachette, France.
- 76 Boutefnouchet Mustapha (1982): La famille Algérienne « Evolution et caractéristiques récentes », 2 ed, Alger.
- 77 Bresson. F et all (1967): Les processus d'adaptation, PUF, 1 ed.
- 78 Paré André (1977): Créativité et pédagogie ouverte « Créativité et apprentissage », Volume II, édition NHP.
- 79 Parent Paul, Gonnet Claude (1968): Les écoliers inadaptés, PUF, 2 ed.
- 80 Teif Joseph, Delay Jean (1965): Psychologie et éducation, Tome I, ed Nathan, Paris.
- 81 Terrassier Jean - charles (1994): Les enfant surdoués, ou la précocité embarrassante, E. S. F éditeur, Paris, 3ed.
- 82 Terrassier Jean - charles, Guillon: Guide pratique de l'enfant surdouée « Comment réussir en étant surdouée? », E. S. F. 2 ed.
- 83 Toraille. R, Villars. G et all (1982): L'éducation scolaire et ses problèmes, Pédagogie pratique, Paris.

-المجلات باللغة الأجنبية:

- 84 Crae Robert: Greativity, Divergent thinking, and opness to expérience, Journal of personality and social psychology, Vol 32. N°6, June 1987.
- 85 Gagné Francois 1986: Comment procéder à l'accélération scolaire des élevés doués? (Internet) WWW. douance: org >. -85

-لقواميس:

- 86 Bloch. H. Chemama Reland et all: Grand Dictionnaire de la psychologie, larousse, 1994.
- 87 legendre Renald: Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, 2 ed. 1993.
- 88 Raynal Francoise et Reinnier Alain: Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, Formation, et psychologie cognitive, E. S. F. Paris. 1997.
- 89 Sillamy Norber: Dictionnaire de psychologie, Bordas, Paris, 1980

الملاحق

إختبار القدرة على التفكير الابتكاري

الجنس:

إسم الطالب :

تاريخ الميلاد (السن) :

الصف الدراسي :

مدرسة :

الطلاقة الفكرية											المجموع
المرونة التلقائية											
الأصالة											
الدرجة الكلية											

تعليمات عامة :

- إقرأ كل سؤال جيداً لكي تعرف المطلوب منه.
- لكل جزء من الإختبار زمن محدد.
- حاول أن تجيب على أسئلة الإختبار بأقصى سرعة ممكنة و لا تترك سؤالا دون إجابة.
- حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك مسجلا إياها في المكان المناسب من الإختبار.
- لا تقلب أي صفحة و لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

الجزء الأول

أذكر أكبر عدد ممكن من الإستعمالات التي تعتبرها إستعمالات غير عادية (أي لا يفكر فيها زملاؤك) للأشياء الآتية، و التي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة و أهمية.

أ) - علب الصفيح.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الثاني

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد؟ حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك.

(أ) - ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور و الحيوانات؟.

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك.

ب) - ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى أيضاً؟

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الثالث

أ) - إذا عينت مسؤولاً عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه و يحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين فماذا تفعل؟.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

لا تقليب الصفحة قبل أن يؤذن لك

ب) - لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (أو حتى كانت منقاة) ماذا
نفعل كي تصبح متعلما؟.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الرابع

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل.
لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكناً تطبيقه الآن أم لا.
كما يجب ألا تقترح شيئاً يستخدم حالياً لجعل الشيء على نحو أفضل.
أ) - دراجة (أو عجلة)

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك.

ب) - قلم الحبر

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك.

الجزء الخامس

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال : كلمة "قرأ" تتكون من حروف ق، ر، أ. فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل : أرق، قرر).
من الممكن أن تستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة التي لها معنى مفهوم.

أ) - ديمقراطية.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ب) - نبھا۔

—
—
—
—
—
—
—
—
—
—
—

أختبار الشخصية

للمرحلة المتوسطة والثانوية

كراسة الأسئلة

ودفحة تسجيل النتائج والنخطيط النفسي

إعداد

دكتور عطية محمود هنا

أستاذ علم النفس

جامعة الكويت وحامدة غير نمر

تاريخ الميلاد :

السن :

الجنس :

الاسم :

الدرجة :

الصف والفصل :



التعليمات

اقرأ كل سؤال من الأسئلة الآتية ثم ضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك أي حول نعم أو لا . فمثلا في السؤال الأول هل عندك دراجة ؟ إذا كانت عندك دراجة ضع دائرة حول نعم ، وإذا لم تكن عندك دراجة فضع دائرة حول لا .

- ١ - هل عندك دراجة ؟
 - ٢ - هل تستطيع أن تسوق السيارة ؟
 - ٣ - هل ذهبت إلى المدرسة يوم السبت الماضي ؟
- نعم لا نعم لا نعم لا

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا الاختبار ، المطلوب منك أن تبين ما تراه وما تشعر به وما تفعله . أجب عن جميع الأسئلة ، ولا تترك سؤالا دون إجابة .

النتائج

الدرجة	الأسئلة الأولى : التوافق الشخصي					القسم الثاني : التوافق الاجتماعي					مجموع التوافق	
	أ	ب	ج	د	هـ	و	أ	ب	ج	د	هـ	و
الدرجة												
النتيجة												

القسم الأول (١)

- ١ - هل تستمر في العمل الذي تقوم به حتى ولو كان متعباً ؟
- ٢ - هل يصعب عليك أن تحتفظ بهدوئك عندما تصبح الأمور سيئة ؟
- ٣ - هل تتضايق عندما يختلف معك الناس ؟
- ٤ - هل تشعر بعدم الارتياح عندما تكون مع مجموعة لا تعرفها من الناس ؟
- ٥ - هل يصعب عليك أن تعترف بالخطأ إذا ما وقعت فيه ؟
- ٦ - هل تعد أن من الضروري أن يذكرك شخص ما بعملك حتى تقوم به ؟
- ٧ - هل تفكر عادة في نوع العمل الذي تود أن تقوم به عندما تكبر ؟
- ٨ - هل تشعر بالتضايقة عندما يهزأ منك زملاؤك في الفصل ؟
- ٩ - هل يصعب عليك أن تقابل الناس أو أن تعرفهم بالآخرين ؟
- ١٠ - هل تشعر عادة بالأسى على نفسك حينما يصيبك ضرر ؟
- ١١ - هل تعتقد أن من الأسهل عليك أن تقوم بما يخصه لك أصحابك من أن ترسم حظك بنفسك ؟
- ١٢ - هل تعتقد أن معظم الناس يحاولون السيطرة عليك ؟
- ١٣ - هل يسهل عليك أن تتحدث إلى الناس ذوي المراكز العالية ؟
- ١٤ - هل تحسر عادة في الليل ؟
- ١٥ - هل من عادتك أن تكمل ما تبدأ به من أعمال ؟

لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم



القسم الأول (ب)

- ١٦ - هل تدعي إلى الحفلات التي يحضرها من هم في مثل سنك ؟
 لا نعم
- ١٧ - هل تعتقد أن معظم الناس إخساء ؟
 لا نعم
- ١٨ - هل يعتقد معظم أصدقائك أنك شجاع ؟
 لا نعم
- ١٩ - هل يطلب منك عادة أن تساعد في إعداد الحفلات ؟
 لا نعم
- ٢٠ - هل يعتقد الناس أن لديك أفكارا جيدة ؟
 لا نعم
- ٢١ - هل يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال ؟
 لا نعم
- ٢٢ - هل تعتقد أن الناس يظلمونك عادة ؟
 لا نعم
- ٢٣ - هل يظن زملاؤك في الفصل أنك ذكي مثلهم ؟
 لا نعم
- ٢٤ - هل يسر الزملاء أن تكون معهم ؟
 لا نعم
- ٢٥ - هل تعتقد أنك محبوب من زملائك ؟
 لا نعم
- ٢٦ - هل تعتقد أن من الصعب عليك أن تنجز ما تقوم به من عمل ؟
 لا نعم
- ٢٧ - هل تشعر بأن الناس لا يعاملونك بما ينبغي ؟
 لا نعم
- ٢٨ - هل تعتقد أن معظم الناس الذين تعرفهم لا يحبونك ؟
 لا نعم
- ٢٩ - هل تعتقد أن الناس يظنون أنك سوف تنجح في عملك حينما تكبر ؟
 لا نعم
- ٣٠ - هل تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة ؟
 لا نعم



القسم الأول (ج)

- ٣١ - هل يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم الأمور ؟ لا نعم
- ٣٢ - هل يسمح لك بأن تختار أصدقاءك ؟ لا نعم
- ٣٣ - هل يسمح لك بأن تقوم بمعظم ما تريد القيام به ؟ لا نعم
- ٣٤ - هل تشعر بأنك تعاقب بسبب الأمور النافذة كثيرا ؟ لا نعم
- ٣٥ - هل تأخذ من المفروود ما يكفيك ؟ لا نعم
- ٣٦ - هل يسمح لك عادة أن تحصر الاجتماعات التي يعصرها من هم في منك ؟ لا نعم
- ٣٧ - هل يسمح لك والذاك بأن تساعدكما في اتخاذ القرارات ؟ لا نعم
- ٣٨ - هل يوجه إليك التوبيخ لأمر ليست لها أهمية كبيرة ؟ لا نعم
- ٣٩ - هل يسمح لك بأن تذهب إلى السباحة والملاهي بالقدر الذي يسمح به لزملائك ؟ لا نعم
- ٤٠ - هل تشعر بأن أصدقاءك أكثر حرية منك في القيام بما يريدون ؟ لا نعم
- ٤١ - هل تشعر بأن لديك وقت كاف للنهوض والمزح ؟ لا نعم
- ٤٢ - هل تشعر بأنه لا يسمح لك بحرية كافية ؟ لا نعم
- ٤٣ - هل يتركك والذاك تخرج مع أصدقائك ؟ لا نعم
- ٤٤ - هل يسمح لك باختيار ملابسك ؟ لا نعم
- ٤٥ - هل يقرر الآخرون ما ينبغي أن تفعله في معظم الأحيان ؟ لا نعم



القسم الأول (د)

- ٤٦ - هل تجد أن من الصعب عليك أن تعرف على الطلبة الجدد ؟
- ٤٧ - هل تعتبر قويا وسليما مثل أصدقائك ؟
- ٤٨ - هل تشعر بأنك محبوب من زملائك ؟
- ٤٩ - هل يبدو أن معظم الناس يستمعون بالتحدث معك ؟
- ٥٠ - هل تشعر أنك متوافق في المدرسة التي تذهب إليها ؟
- ٥١ - هل لك عدد كاف من الأصدقاء ؟
- ٥٢ - هل يظن أصدقاؤك أن والدك ناجح مثل آبائهم ؟
- ٥٣ - هل تشعر عادة بأن المدرسين يفضلون ألا تكون في الفصول التي يدرسون لها ؟
- ٥٤ - هل تدعي عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة ؟
- ٥٥ - هل يصعب عليك أن تكون صداقات ؟
- ٥٦ - هل تشعر بأن زملاءك في الفصل يسهرون أن تكون معهم ؟
- ٥٧ - هل تحب الآخرين كما يحبون أصدقاءك ؟
- ٥٨ - هل يرغب أصدقاؤك في أن تكون معهم ؟
- ٥٩ - هل ينتم من في المدرسة بأرائك عادة ؟
- ٦٠ - هل يبدو لك أن زملاءك يقضون في بيوتهم وقتا أطيب من الوقت الذي تقضيه أنت في بيتك ؟

لا نعم

القسم الأول (هـ)

- ٦١ - هل لاحظت أن كثيرا من الناس يعملون أعمالا وضيعة ويقولون أقوالا دينية؟
 لا نعم
- ٦٢ - هل يبدو لك أن معظم الناس «يفشون» عندما يستطيعون ذلك؟
 لا نعم
- ٦٣ - هل تعرف أشخاصا غير معقولين للدرجة أنك تكرههم؟
 لا نعم
- ٦٤ - هل تشعر أن معظم الناس يستطيعون أن يقوموا بأعمال على نحو أفضل مما تقوم به؟
 لا نعم
- ٦٥ - هل ترى أن كثيرا من الناس يسمهم أن يخرج شعورك؟
 لا نعم
- ٦٦ - هل تفضل أن تبقى بعيدا عن الحفلات والنواحي الاجتماعية؟
 لا نعم
- ٦٧ - هل تشعر بأن الأقوى منك يحاولون الإيقاع بك؟
 لا نعم
- ٦٨ - هل توجد لديك مشكلات تثير قلقك أكثر مما لدى معظم زملائك؟
 لا نعم
- ٦٩ - هل تشعر دائما بأنك وحيد حتى مع وجود الناس حولك؟
 لا نعم
- ٧٠ - هل تلاحظ أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي؟
 لا نعم
- ٧١ - هل تفكر كثيرا لأن لديك مشكلات كثيرة جدا؟
 لا نعم
- ٧٢ - هل يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر؟
 لا نعم
- ٧٣ - هل تفكر كثيرا في أن الأصغر منك سنا يتمتعون بوقت طيب أكثر منك؟
 لا نعم
- ٧٤ - هل تشعر عادة بأنك كما لو كنت تريد أن تبكي بسبب الطريقة التي يعاملك بها الناس؟
 لا نعم
- ٧٥ - هل تحاول كثير من الناس استغلالك؟
 لا نعم



القسم الأول (و)

٢٢١

- ٧٦ - هل تكرر اصابتك بنوبات من العطاس ؟
- ٧٧ - هل تتجلعج أحيانا عندما تنفعل ؟
- ٧٨ - هل تزعج كثيرا من الصداق ؟
- ٧٩ - هل تشعر عادةً بأنك غير جوعان حتى حين يحل موعد الطعام ؟
- ٨٠ - هل تشعر كثيرا أن من الصعب عليك أن تجلس ساكنا ؟
- ٨١ - هل تؤلك عينك كثيرا ؟
- ٨٢ - هل تجد في كثير من الأحيان أن من الضروري أن تطلب من الآخرين أن يبعدوا ما سبق أن قالوه ؟
- ٨٣ - هل تسي عادةً ما تقرأ ؟
- ٨٤ - هل تصابق أحيانا حدوث نقصات في عضلاتك ؟
- ٨٥ - هل تجد أن كثيرا من الناس لا يتكلمون بوضوح كاف بحيث تسمعهم جيدا ؟
- ٨٦ - هل تصابقت الإصابة بالبرد كثيرا ؟
- ٨٧ - هل يعتبرك معظم الناس غير مستقر ؟
- ٨٨ - هل تجد عادة أن من الصعب عليك أن تنام ؟
- ٨٩ - هل تشعر بالتعب في معظم الأحيان ؟
- ٩٠ - هل لقد دبت بشيرة الاحترام اترعجه أو انجابوس ؟



القسم الثاني (أ)

- ٩١ - هل من الصواب أن يتجنب الإنسان العمل الذي يجب عليه عمله؟
 نعم لا
- ٩٢ - هل من الضروري دائماً أن تحافظ على وعودك ومواعيدك؟
 نعم لا
- ٩٣ - هل من الضروري أن تكون رحيماً نحو من لا تحبهم؟
 نعم لا
- ٩٤ - هل من الصواب أن تسخر من لديهم آراء شاذة؟
 نعم لا
- ٩٥ - هل من الضروري أن يكون الإنسان مجاملاً للسخفاء؟
 نعم لا
- ٩٦ - هل من حق الطالب أن يحتفظ بالأشياء التي يجدها؟
 نعم لا
- ٩٧ - هل من حق الناس أن يطلبوا من الآخرين ألا يتدخلوا في شئهم؟
 نعم لا
- ٩٨ - هل ينبغي دائماً على الإنسان أن يشكر الآخرين على المجاملات البسيطة حتى ولو لم تفد أحداً؟
 نعم لا
- ٩٩ - هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي أنت في حاجة ماسة إليها إذا لم يكن لديك نقوداً؟
 نعم لا
- ١٠٠ - هل ينبغي أن يعامل أصحابك معاملة أفضل من معاملة من هم أقل منك؟
 نعم لا
- ١٠١ - هل يصح أن تضحك من الذين في مآزق إذا كان منظرهم باعثاً على الضحك؟
 نعم لا
- ١٠٢ - هل من المهم أن تردد الإنسان لجميع الطلبة الجدد؟
 نعم لا
- ١٠٣ - هل من الصواب أن يضحك الإنسان على الآخرين إذا كانت إعتقاداتهم سخيفة؟
 نعم لا
- ١٠٤ - إذا عرفت أنك لن تضبط وأنت تغش فهل تفعل ذلك؟
 نعم لا
- ١٠٥ - هل من الصواب أن تثور إذا رفض والدك أن يدعاك تذهب إلى السينما أو إلى حفلة من الحفلات؟
 نعم لا



القسم الثاني (ب)

- ١٠٦ - عندما يضايقك الناس هل تكتم ذلك في نفسك عادة ؟ نعم لا
- ١٠٧ - هل من السهل عليك أن تتذكر أسماء من تقابلهم ؟ نعم لا
- ١٠٨ - هل نجد أن معظم الناس يتكلمون كثيراً للدرجة أنك تضطر إلى مقاطعتهم حتى تقول ما تريده ؟ نعم لا
- ١٠٩ - هل تفعل أن تقيم حفلات في منزلك ؟ نعم لا
- ١١٠ - هل تستمتع عادة بالحديث مع من تقابلهم لأول مرة ؟ نعم لا
- ١١١ - هل نجد عادة أن الإحسان جزاء الإحسان ؟ نعم لا
- ١١٢ - هل نجد من السهل عليك أن تحيي حفلة بدأت تصيح مملّة ؟ نعم لا
- ١١٣ - هل يمكنك أن تخفي مضايقتك إذا هزمت في لعبة من الألعاب دون أن يشعر الناس بذلك ؟ نعم لا
- ١١٤ - هل تعرف الناس بعضهم ببعض عادة ؟ نعم لا
- ١١٥ - هل نجد من الصعب أن تساعد في إعداد الحفلات وغيرها من الاجتماعات ؟ نعم لا
- ١١٦ - هل نجد من السهل أن تكون صداقات جديدة ؟ نعم لا
- ١١٧ - هل نرغب عادة في أن تشترك في بعض المباريات في المناسبات الاجتماعية حتى ولو لم تكن قد اشتركت في مثل هذه المباريات من قبل ؟ نعم لا
- ١١٨ - هل من الصعب عليك أن توجه عبارات رقيقة إلى من يحسن التصرف ؟ نعم لا
- ١١٩ - هل نجد من السهل أن تساعد زملاءك في الفصل حتى يستمتعوا بالحفلات التي يعصرونها ؟ نعم لا
- ١٢٠ - هل تبدأ بالتحدث عادة إلى الزملاء الجدد عندما تقابلهم ؟ نعم لا



القسم الثاني (ج)

- ١٢١ - هل تضطر إلى أن تكون عينا مع بعض الناس لكي يعاملوك معاملة عادلة ؟ نعم لا
- ١٢٢ - هل تشعر بأنك تكون أسعد حالا إذا استطعت أن تعامل الظالمين بما يستحقون ؟ نعم لا
- ١٢٣ - هل نحتاج أحيانا لأن تظهر غضبك لكي نحصل على حقوقك ؟ نعم لا
- ١٢٤ - هل يضطرك زملاؤك في الفصل إلى القتال دفاعا عما تملك ؟ نعم لا
- ١٢٥ - هل وجدت أن الكذب من أسهل الطرق التي يلجأ إليها الناس للتخلص من مشكلاتهم ؟ نعم لا
- ١٢٦ - هل تجد في كثير من الأحيان أنك مضطر إلى المقاتلة دفاعا عن حقوقك ؟ نعم لا
- ١٢٧ - هل يحاول زملاؤك في الفصل لومك بسبب الملاحظات التي يبدؤونها عادة ؟ نعم لا
- ١٢٨ - هل كثيرا ما تجد أن عليك أن تنور لكي تحصل على حقك ؟ نعم لا
- ١٢٩ - هل يعاملك من في المدرسة عادة بطريقة سيئة جدا لدرجة أنك تشعر برغبة في أن تكسر بعض الأشياء ؟ نعم لا
- ١٣٠ - هل تجد أن بعض الناس من الظلم لدرجة أن من الصواب أن تكون سافلا معهم ؟ نعم لا
- ١٣١ - هل تضطر كثيرا إلى دفع الأطفال الأضرمتك بعيدا عن طريقك لكي تتخلص منهم ؟ نعم لا
- ١٣٢ - هل يعاملك بعض الناس بسفالة لدرجة أنك تشتمهم ؟ نعم لا
- ١٣٣ - هل ترى أن من الصواب أن يكون الإنسان ظلما مع الظالمين ؟ نعم لا
- ١٣٤ - هل تعصي مدرسيك والديك إذا كانوا غير عادلين نحوك ؟ نعم لا
- ١٣٥ - هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي يمنعها عنك الآخرون دون حق ؟ نعم لا



القسم الثاني (د)

- ١٣٦ - هل تشعر بأن والدك عادلان عندما يحرانك على القيام بعمل من الأعمال ؟ لا نعم
- ١٣٧ - هل تقضي وقتا طويلا مع أسرته في المنزل عادة ؟ لا نعم
- ١٣٨ - هل لديك أسبابا قوية تدعوك إلى أن تحب أحد الوالدين أكثر من الآخر ؟ لا نعم
- ١٣٩ - هل يرى والدك أنك ستكون ناجحا في حياتك ؟ لا نعم
- ١٤٠ - هل يعتقد والدك أنك متعاون في المنزل ؟ لا نعم
- ١٤١ - هل يشعر والدك أنك لا تفعل إلا ما هو خطأ ؟ لا نعم
- ١٤٢ - هل تتفق مع والدك في الأشياء التي تحبها ؟ لا نعم
- ١٤٣ - هل كثيرا ما يبدأ أفراد أسرته في المشاحة معك ؟ لا نعم
- ١٤٤ - هل تفضل أن تحتفظ بأصدقائك بعيدا عن منزلك لأنه غير لائق ؟ لا نعم
- ١٤٥ - هل تهتم عادة بأنك لست نقيفا مع واليك كما ينبغي أن تكون ؟ لا نعم
- ١٤٦ - هل تكون مرحا بعض الشيء عندما تكون في منزلك ؟ لا نعم
- ١٤٧ - هل تجد أن من الصعب عليك أن تتسبب في سرور والدك ؟ لا نعم
- ١٤٨ - هل تشعر عادة كما لو كنت تفضل أن تعيش بعيدا عن أسرته ؟ لا نعم
- ١٤٩ - هل تشعر عادة أن أحدا من أسرته لا يهتم بك ؟ لا نعم
- ١٥٠ - هل تبيل أهلك إلى الشجار بدرجة كبيرة جدا ؟ لا نعم



القسم الثاني (هـ)

- ١٥١ - هل تشعر أن مدرسك يفهمونك ؟
 لا نعم
 ١٥٢ - هل تحب أن تمارس النشاط مع زملائك ؟
 لا نعم
 ١٥٣ - هل تشعر أن بعض المواد الدراسية صعبة لدرجة أنها تعرضك لخطر الرسوب ؟
 لا نعم
 ١٥٤ - هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين يهتمون اهتماما ضئيلا بطلبتهم ؟
 لا نعم
 ١٥٥ - هل يرى بعض زملائك أنك لا تلعب لعبة عادلا كما يفعلون هم ؟
 لا نعم
 ١٥٦ - هل ترى أن بعض مدرسيك من الدقة بحيث يجعلون الدراسة عملا شاقا أكثر مما ينبغي ؟
 لا نعم
 ١٥٧ - هل تستمع بأخلاق مع زملائك في المدرسة ؟
 لا نعم
 ١٥٨ - هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين غير عادلين ؟
 لا نعم
 ١٥٩ - هل طلب منك أن تشترك في المباريات المدرسية بالقدر الواجب ؟
 لا نعم
 ١٦٠ - هل تكون أسعد في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفًا ؟
 لا نعم
 ١٦١ - هل تقضي وقتا أسيب إذا كنت مع زملائك ؟
 لا نعم
 ١٦٢ - هل يحب زملائك في الفصل الطريقة التي تعاملهم بها ؟
 لا نعم
 ١٦٣ - هل تعتقد أن المدرسين يريدون من الطلبة أن يستمتعوا بما بينهم من صداقات ؟
 لا نعم
 ١٦٤ - هل تجد أن من الضروري أن تبعد عن زملائك بسبب الطريقة التي يعاملونك بها ؟
 لا نعم
 ١٦٥ - هل تفضل أن تعيب عن المدرسة إن استطعت ؟
 لا نعم



الاسم : _____

- ١٥١ - هل تشعر أن مدرسك يفهمونك ؟
 ١٥٢ - هل تحب أن تمارس النشاط مع زملائك ؟
 ١٥٣ - هل تشعر أن بعض المواد الدراسية صعبة لدرجة أنها تعرضك لخطر الرسوب ؟
 ١٥٤ - هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين يهتمون اهتماما ضئيلا بطلبتهم ؟
 ١٥٥ - هل يرى بعض زملائك أنك لا تلعب لعبة عادلا كما يفعلون هم ؟
 ١٥٦ - هل ترى أن بعض مدرسيك من الدقة بحيث يجعلون الدراسة عملا شاقا أكثر مما ينبغي ؟
 ١٥٧ - هل تستمع بأخلاق مع زملائك في المدرسة ؟
 ١٥٨ - هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين غير عادلين ؟
 ١٥٩ - هل طلب منك أن تشترك في المباريات المدرسية بالقدر الواجب ؟
 ١٦٠ - هل تكون أسعد في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفًا ؟
 ١٦١ - هل تقضي وقتا أسيب إذا كنت مع زملائك ؟
 ١٦٢ - هل يحب زملائك في الفصل الطريقة التي تعاملهم بها ؟
 ١٦٣ - هل تعتقد أن المدرسين يريدون من الطلبة أن يستمتعوا بما بينهم من صداقات ؟
 ١٦٤ - هل تجد أن من الضروري أن تبعد عن زملائك بسبب الطريقة التي يعاملونك بها ؟
 ١٦٥ - هل تفضل أن تعيب عن المدرسة إن استطعت ؟

القسم الثاني (٥)

- ١٦٦ - هل تزود أصدامك ممن هم في سنك من الجيران في منازلهم ؟
 نعم لا
 ١٦٧ - هل من عادتك أن تتحدث مع من هم في سنك من جيرانك ؟
 نعم لا
 ١٦٨ - هل يخالف معظم جيرانك ممن هم في سنك ما يفرضه القانون ؟
 نعم لا
 ١٦٩ - هل تلعب مع أصدقاء من جيرانك ؟
 نعم لا
 ١٧٠ - هل يعيش بالقرب من منزلك شبان يتصفون بأخلاق طيبة ؟
 نعم لا
 ١٧١ - هل معظم جيرانك من النوع المحبوب ؟
 نعم لا
 ١٧٢ - هل يوجد من بين جيرانك من تحاول أن تتجنبهم ؟
 نعم لا
 ١٧٣ - هل تذهب أحيانا لزيارة الجيران ؟
 نعم لا
 ١٧٤ - هل يوجد من جيرانك من تجد أن من الصعب عليك أن تحبهم ؟
 نعم لا
 ١٧٥ - هل تنفي وقتا طويلا مع جيرانك ؟
 نعم لا
 ١٧٦ - هل يوجد عدد من الجيران الذين لا تهتم بزيارتهم ؟
 نعم لا
 ١٧٧ - هل من الضروري أن تكون لطيفا مع جميع جيرانك مهما اختلفوا عنك ؟
 نعم لا
 ١٧٨ - هل يوجد من جيرانك من يسيئون لك المضايقة للدرجة أنك تحب أن تسيئ إليهم ؟
 نعم لا
 ١٧٩ - هل تجد معظم من هم في سنك من الجيران ؟
 نعم لا
 ١٨٠ - هل تشعر أن الحي الذي تعيش فيه لا يعجبك ؟
 نعم لا



- ١٦٦ - هل تزود أصدامك ممن هم في سنك من الجيران في منازلهم ؟
 نعم لا
 ١٦٧ - هل من عادتك أن تتحدث مع من هم في سنك من جيرانك ؟
 نعم لا
 ١٦٨ - هل يخالف معظم جيرانك ممن هم في سنك ما يفرضه القانون ؟
 نعم لا
 ١٦٩ - هل تلعب مع أصدقاء من جيرانك ؟
 نعم لا
 ١٧٠ - هل يعيش بالقرب من منزلك شبان يتصفون بأخلاق طيبة ؟
 نعم لا
 ١٧١ - هل معظم جيرانك من النوع المحبوب ؟
 نعم لا
 ١٧٢ - هل يوجد من بين جيرانك من تحاول أن تتجنبهم ؟
 نعم لا
 ١٧٣ - هل تذهب أحيانا لزيارة الجيران ؟
 نعم لا
 ١٧٤ - هل يوجد من جيرانك من تجد أن من الصعب عليك أن تحبهم ؟
 نعم لا
 ١٧٥ - هل تنفي وقتا طويلا مع جيرانك ؟
 نعم لا
 ١٧٦ - هل يوجد عدد من الجيران الذين لا تهتم بزيارتهم ؟
 نعم لا
 ١٧٧ - هل من الضروري أن تكون لطيفا مع جميع جيرانك مهما اختلفوا عنك ؟
 نعم لا
 ١٧٨ - هل يوجد من جيرانك من يسيئون لك المضايقة للدرجة أنك تحب أن تسيئ إليهم ؟
 نعم لا
 ١٧٩ - هل تجد معظم من هم في سنك من الجيران ؟
 نعم لا
 ١٨٠ - هل تشعر أن الحي الذي تعيش فيه لا يعجبك ؟
 نعم لا